



Serie *Investigación*

RELACIÓN ENTRE DESARROLLO MORAL Y EL ROL DE AGRESOR EN SITUACIONES DE *BULLYING*

José Guillermo Martínez Rojas
Katherine Barreto Montero
William Fernando Durán
Yolanda Castro Robles



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

Relación entre desarrollo moral y el rol de agresor en situaciones de *bullying*

José Guillermo Martínez Rojas
Katherine Barreto Montero
William Fernando Durán
Yolanda Castro Robles

Universidad Sergio Arboleda
Bogotá, Colombia



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

Relación entre desarrollo moral y el rol de agresor en situaciones de bullying / José Guillermo Martínez Rojas ... [et al.] – Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. Grupo de Investigación Invedusa, 2014.

87 p.

ISBN 978-958-8745-81-7

1. VIOLENCIA EN LA EDUCACIÓN 2. AGRESIVIDAD ESCOLAR 3. EDUCACIÓN EN VALORES I. Martínez Rojas, José Guillermo

371.78 ed. 21

RELACIÓN ENTRE DESARROLLO MORAL Y EL ROL DE AGRESOR EN SITUACIONES DE *BULLYING*

ISBN: 978-958-8745-81-7 (rústica)

ISBN: 978-958-8745-80-0 (.pdf)

© José Guillermo Martínez Rojas

© Katherine Barreto Montero

© William Fernando Durán

© Yolanda Castro Robles

Universidad Sergio Arboleda

Grupo de Investigación Invedusa

Edición: febrero de 2014

Fondo de Publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda

Queda prohibida toda reproducción por cualquier medio sin previa autorización escrita del editor.

El contenido del libro no representa la opinión de la Universidad Sergio Arboleda y es responsabilidad del autor.

Edición: Yadira Caballero Quintero -

Carlos Andrés Caho Rodríguez

Calle 74 No. 14-14

Teléfono: (571) 325 7500 ext. 2131/2260

www.usergioarboleda.edu.co

Bogotá, D.C.

Directora de Publicaciones Científicas:

Yadira Caballero Quintero

yadira.caballero@usa.edu.co

Director del Fondo de Publicaciones:

Jaime Arturo Barahona Caicedo

jaime.barahona@usa.edu.co

Impresión: Digiprint

Bogotá, D.C.

Contenido

INTRODUCCIÓN	9
Capítulo I	
EL PROBLEMA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR.....	13
¿Por qué investigar el fenómeno de la violencia escolar?	16
Algunos antecedentes de la investigación sobre el fenómeno del <i>bullying</i> ...	18
Capítulo II	
EL FENÓMENO DEL <i>BULLYING</i>	25
La violencia en la escuela	25
El concepto de <i>bullying</i>	27
Tipos de <i>bullying</i>	32
Roles en el <i>bullying</i>	34
Capítulo III	
EL DESARROLLO MORAL	39
La teoría de Piaget.....	39
La teoría de Kohlberg	40
Algunos conceptos claves en la teoría de Kohlberg	42
Caracterización general de los estadios morales	44
Los estadios morales	47
Capítulo IV	
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	55
Especificidades del proceso de investigación.....	55
Instrumentos de recolección de información.....	56
Defining Issues Test 1 (DIT1) - Medición del desarrollo moral.....	56
<i>Insebull</i> – Medición del <i>bullying</i>	59
Escala de agresión entre pares para adolescentes.....	59
Procedimiento para la recolección de la información.....	60

Capítulo V

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	63
Datos recabados.....	63
Análisis de la información recabada	70
Relación entre desarrollo moral y rol de agresor en situaciones de <i>bullying</i>	71
Discrepancia de la autopercepción con la heteropercepción del rol de agresor en situaciones de <i>bullying</i>	74
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	77

Índice de figuras, tablas y gráficas

Figura 1. Estadísticas sobre <i>bullying</i>	16
Figura 2. Conductas características del <i>bullying</i>	29
Figura 3. Violencia y <i>bullying</i>	30
Tabla 1. Características del <i>bullying</i>	31
Tabla 2. Descriptivos	66
Tabla 3. Puntaje de agresión por estadio del desarrollo moral	67
Gráfica 1. Frecuencias Autoinforme.....	64
Gráfica 2. Frecuencia Heteroinformes P y C	64
Gráfica 3. Porcentajes por estadio de desarrollo moral.....	66
Gráfica 4. Puntuación de agresión física por estadio del desarrollo moral	67
Gráfica 5. Puntuación de victimización por estadio del desarrollo moral	68
Gráfica 6. Puntuación de <i>bullying</i> social por estadio del desarrollo moral	69
Gráfica 7. Puntuación de conducta prosocial por estadio del desarrollo moral	69
Gráfica 8. Puntuación de burla por estadio del desarrollo moral	70

*El sentido moral es de gran importancia.
Cuando desaparece de una nación,
toda la estructura social va hacia el derrumbe.*

Alexis Carrel

INTRODUCCIÓN

El presente documento busca reportar los resultados del proceso de investigación que se siguió con el fin de establecer la relación entre desarrollo moral y el rol de agresor en situaciones de *bullying*, adelantado por investigadores del grupo Invedusa y otros profesionales que se vincularon al proyecto.

Para la realización de esta investigación, inicialmente se formularon unas metas y el procedimiento que se iba a seguir para alcanzarlas. Se adelantó un proceso de búsqueda de antecedentes del problema de investigación que se quería abordar, para establecer un “estado del arte” sobre el mismo. Posteriormente, se desarrolló un marco teórico en el cual se construyeron las categorías conceptuales más importantes para la comprensión del problema de investigación.

Habiendo realizado esta parte más teórica, se procedió a la recolección de la información, mediante el uso de los instrumentos Insebull, de José María Avilés; el AEPS, de Nelda Cajigas, y el DIT1, de James Rest. Con dichos instrumentos se recogió la información de la siguiente manera: con el Insebull se constató la presencia del fenómeno del *bullying* en las instituciones educativas, así como también, se individualizaron los roles en cada grupo de estudiantes: quiénes eran los agresores, quiénes las víctimas y quiénes los espectadores.

Con el AEPS se tipificó la conducta agresiva de los estudiantes, identificando cuáles eran las principales formas que dicha conducta adquiriría en cada uno de los es-

tudiantes, cuando esta se presentaba. Y con el DIT1 se evaluó el nivel de desarrollo moral de los estudiantes, teniendo como sustrato o supuesto la teoría de Lawrence Kohlberg.

Una vez obtenidos los datos, se procedió a seleccionar la muestra que se emplearía en el estudio, extrayendo de la población total a los agresores y correlacionando los datos obtenidos a partir de los tres instrumentos. Con este trabajo se obtuvieron los datos que se emplearon tanto para la discusión como para las ponencias que se presentaron en el III Congreso Internacional de Convivencia Escolar, en la ciudad de Almería en España, en mayo de 2013.

La finalidad de este estudio fue justamente avanzar en el proceso de indagación sobre las posibles causas que subyacen en el fenómeno del *bullying*, buscando correlacionar cómo efectivamente una de las posibles explicaciones que se pueden dar a este tipo de conductas disruptivas en las instituciones educativas está asociada con bajos niveles de desarrollo moral en el caso de los agresores. Con los datos obtenidos, se pudo comprobar empíricamente, dado que se cuenta con una muestra significativa de sujetos, cómo en los casos estudiados se puede establecer y comprobar dicha relación.

Para los investigadores es claro que este estudio requiere una segunda fase en la que se confirmen los hallazgos de la presente, pero además, en la que se pueda implementar algún tipo de protocolo o de estrategia de intervención que incremente en los agresores tanto su nivel moral como las conductas pro-sociales, de tal manera que al hacer una nueva evaluación de los niveles de agresión se pueda validar si estos descendieron justamente por la intervención.

Efectivamente, la presente investigación es un aporte más a los procesos de comprensión de un fenómeno como el de la intimidación escolar, con sus consabidas consecuencias, pero adicional a esto, con los problemas que les genera dicho fenómeno a la convivencia escolar, a la formación ciudadana de los estudiantes, así como a la resolución pacífica del conflicto. Al realizar este estudio, se pudo avanzar en esta dirección, pero además se plantearon

nuevos interrogantes que puedan ser resueltos en otras investigaciones interesadas en esta problemática.

De igual manera, es relevante afirmar cómo esta investigación también contribuyó e hizo aportes no solo a la consolidación de la línea de investigación de desarrollo moral y social, propia del grupo Invedusa, sino alentó y soportó las investigaciones de al menos dos tesis de maestría denominadas *Factores sociodemográficos asociados con el agresor y la víctima en la intimidación escolar*, de la estudiante Alba Riaño Coy, quien se graduó en julio de 2013; y la denominada *Influencia del efecto bullying en la convivencia y seguridad ciudadana de las comunidades educativas con mayor conflicto en el sector oficial del Distrito Capital*, de los estudiantes Gabriel Parada Díaz y Rafael Soler.

De igual manera, se mantiene viva la línea de investigación que se mencionó anteriormente, de tal manera que ya hay nuevos proyectos de investigación formativa que se vinculan a esta línea en dicha perspectiva, así como nuevos problemas y proyectos de estudio que se pueden adelantar desde los hallazgos e interrogantes que se plantean con estos resultados.

EL PROBLEMA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

La violencia e intimidación escolar es un fenómeno que va más allá de una institución educativa. Los estudios muestran que existe una relación de esta con problemas de salud, bienestar emocional, perturbaciones psicológicas (Kumpulainen, Räsänen, & Henttonen, 1999), depresión e ideas suicidas (Kaltiala-Heino, Rimpelä, M., Marttunen, Rimpelä, A. & Rantanen, 1999). Pero el problema no se limita a aquellos estudiantes que sufren las agresiones, los agresores aumentan la probabilidad de presentar conductas delictivas (Rigby & Cox, 1996) y de llegar a la criminalidad (Eron, 1987).

Sucesos escabrosos dados a conocer por los medios de comunicación como los hechos del Columbine High School de Colorado en 1999, donde dos jóvenes se suicidaron luego de matar a 15 compañeros; lo sucedido en Finlandia, donde un estudiante mató a 10 de sus compañeros con un arma de fuego, y, sin ir más lejos, en la ciudad de Barranquilla, la agresión de un estudiante que mató a un compañero con una navaja en la catedral metropolitana en mayo del 2013 son claros ejemplos de los niveles de violencia que se hacen presentes en las instituciones educativas ante los cuales, como afirman Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008) se guarda silencio contribuyendo con esto a la validación de estas prácticas e incentivando y manteniendo la violencia en

la sociedad. Pero además de esto, les muestra a los niños desde el momento en que se integran al sistema educativo que esta es una herramienta social útil y aceptada que puede llevarse a otros contextos como el familiar o, en un futuro, el laboral.

El fenómeno de la agresión escolar e intimidación entre pares (*bullying*) es un tema que ha cobrado importancia para los investigadores desde que Dan Olweus acuñó el término en el año 1993. Sobre el tema ya se tienen algunas certezas y este trabajo busca aportar un nuevo elemento de análisis que aumente la comprensión sobre el fenómeno dando a la comunidad científica y académica un factor predictor del *bullying* que facilite su identificación y permita actuar de manera preventiva ante este.

Puede pensarse que detrás de una conducta agresiva existe un determinado razonamiento que la motiva y la justifica. Los psicólogos afirman que ningún comportamiento se genera en el vacío, en algunas ocasiones la causa no es identificable por un observador, pero esto no puede llevar a afirmar que el comportamiento se generó de manera espontánea y caprichosa (Rachlin, 2002). Un factor que juega un papel central en la conducta humana es el lenguaje, entendiendo este como el medio que le permite al individuo interactuar con el mundo a niveles simbólicos, generando reglas y normas que mantienen su comportamiento y, además, le permite referírselas a otros para que se ajusten a ellas (Ribes, 1989). La moral está relacionada con estas reglas que se generan sobre el comportamiento y busca mantener una interacción social respetuosa con los otros; es el conjunto de normas de acuerdo con las cuales los hombres orientan sus vidas (Ruiz, 2003).

Cuando un estudiante agrede a un compañero, claramente está violando una regla y es coherente preguntarse cuál fue el juicio moral que lo llevó a aquel actuar y cómo se está justificando. Además de esto, puede suponerse que este estudiante, en comparación con otros que no transgreden la regla, realiza un razonamiento moral diferente que lo lleva a relacionarse con la norma de manera distinta. Este trabajo busca explorar la relación que existe entre el juicio moral de los estudiantes, caracterizado por un determinado nivel de desarrollo moral, con la conducta del agresor en el *bullying*. Si la relación planteada existe y efectivamente hay niveles de

desarrollo moral relacionados con el *bullying*, la evaluación e identificación del nivel en el que se encuentra un estudiante permitiría *a priori* identificar a aquel que tenga tendencia a efectuar agresiones hacia sus compañeros. El interés de este trabajo se centra en el rol del agresor dejando para futuras investigaciones la relación que pueda existir con los dos roles restantes que se presentan en una situación de *bullying*, la víctima y el testigo.

Un estudio realizado por el Dane y la Universidad de los Andes en Bogotá¹ sobre la violencia escolar concluye que de una muestra de 807 colegios, lo cual equivale a 87.000 estudiantes, el 86 % ha sufrido algún tipo de agresión, el 26 % ha sido testigo de agresiones y el 33 % ha cometido algún hecho vandálico en la institución. Este estudio realizado en el año 2006 y publicado por la Alcaldía de Bogotá en 2008 muestra la dimensión que tiene el problema de la violencia escolar en las instituciones educativas bogotanas y abre varias preguntas: ¿Por qué se están generando estos comportamientos agresivos en las instituciones educativas? ¿Es un fenómeno en expansión o está decreciendo en la actualidad? ¿Cómo intervenirlo y controlarlo?

Si bien es cierto que ya se cuenta con una identificación del problema en términos de cifras que muestran la gravedad del asunto, es poco lo que se puede decir sobre las causas o los elementos que guardan estrecha relación con dicho comportamiento. Por lo cual es necesario profundizar en aquellas variables o factores que controlen o afecten los niveles de agresión y que sirvan de punto de partida para generar estrategias de intervención sobre el problema.

Un factor que guarda relación teórica con la agresión ejercida por un abusador en el caso del *bullying* es la moral. Se puede entender la agresión como una construcción social en la que un individuo tiene la intención deliberada de hacer daño mediante sus comportamientos, lo cual se diferencia de la agresividad en que esta es una condición natural e inherente del humano indispensable en su vida. Mientras que por moral puede entenderse la conceptualización que enmarca el conjunto de principios, normas, costumbres y obligaciones que guían hacia la acción recta y buena.

1 Confróntese, Violencia en los colegios [Editorial], 27 de marzo de 2008.

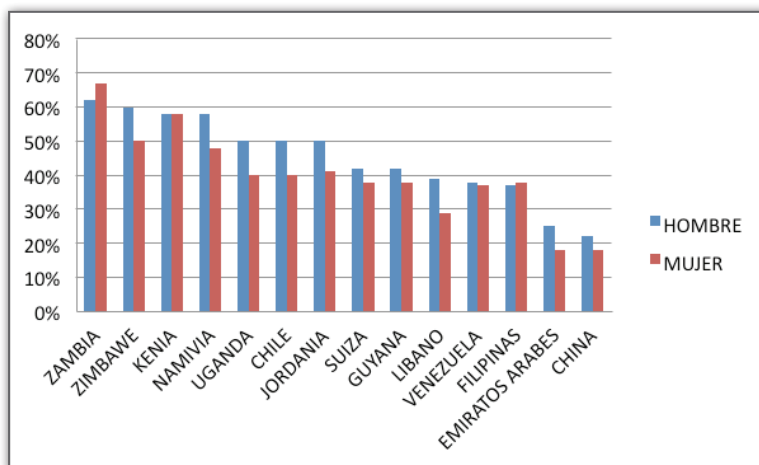
A partir de los principios morales se realizan evaluaciones o juicios sobre lo bueno y lo justo. Por eso es coherente preguntarnos por los juicios morales del agresor, sobre el cual podría suponerse que existen algunas diferencias en comparación con individuos no agresores. En el momento en que el agresor realiza su acción en contra de una víctima se hacen presentes juicios sobre la situación y justificaciones sobre la acción. Es entonces relevante entender estos juicios como aquellos elementos propios de la organización moral del agresor que lo llevan a definirse de esa manera ante su grupo de compañeros y además a generar dolor físico y psicológico a una víctima.

Es exactamente este el problema que busca aclarar el presente trabajo, indicando la relación que existe entre los juicios morales realizados por el agresor en la situación de *bullying* y el nivel de agresión al que llega.

¿Por qué investigar el fenómeno de la violencia escolar?

El *bullying* es un fenómeno presente en las escuelas a nivel mundial. La siguiente gráfica presenta estadísticas de varios países sobre niños con edades entre 13 y 15 años que han sufrido *bullying*.

Figura 1. Estadísticas sobre *bullying*



Fuente: Autores

Otras cifras que muestran la dimensión del problema a nivel mundial son las siguientes: los estudios realizados en los países escandinavos concluyen que el 15 % de los estudiantes han participado en acoso o violencia escolar; en el Reino Unido, el 10 % había sido maltratado; en Irlanda, un 5,37 % ha sido agresor; en Francia, el 49 % de los estudiantes se ha visto envuelto en peleas, hay altos niveles de agresión verbal, racismo y agresión física; en Alemania, el 15 % carga armas para defenderse del acoso y la agresión verbal es la forma más común, y en Portugal, el 73 % de los niños entre los 7 y los 12 años afirma haber sido agredido en una institución educativa.

El problema ha sido identificado y dimensionado en todo el mundo, por lo cual el paso lógico que sigue es la búsqueda de las causas y las variables que modulan este fenómeno. Entre los factores que se han propuesto para explicar la generación de la agresividad en las escuelas está la exposición a modelos violentos en el hogar y los problemas de relación con los miembros de la familia. Este trabajo busca aportar un nuevo factor que permita la detección temprana de los estudiantes con tendencia a la agresión, de tal manera que se proceda de forma preventiva y no reactiva ante un problema que se ha instalado en las instituciones educativas a nivel mundial y sobre el cual no existen técnicas claras de intervención.

El factor que se propone como predictor de la agresión es el estadio del desarrollo moral, de tal manera que a mayor desarrollo moral se esperarí un menor nivel de agresión. En cada estadio se realizan juicios morales sobre las situaciones, de tal manera que a medida que un individuo asciende en el nivel de desarrollo moral sus juicios cambian y se acerca a criterios de justicia, tal y como Kohlberg afirma en su teoría y como lo muestran sus investigaciones.

El tener un factor predictor es un gran avance, no solo para el ámbito académico sino también para el aplicado, ya que le permitiría generar estrategias para controlar el problema después de una identificación temprana. Además de esto, el juicio moral se relaciona con todas aquellas decisiones que se toman y que afectan la interacción entre individuos,

poniendo en juego el bienestar del otro y el de aquel que lleva a cabo el juicio.

Hacer un manejo de la agresión a partir de una intervención sobre el desarrollo moral permitiría al docente fortalecer a su estudiante como persona y ciudadano, facilitaría su convivencia con otros y le permitiría a aquel muchacho que es el agresor del curso —y comúnmente tiene una fuerte voz e influencia en sus compañeros— tomar una postura de líder positivo, cohesionador, asertivo y para nada intimidante.

Además de esto, las huellas vivenciales que el problema del *bullying* deja en los estudiantes son enormes, a tal grado que se asocia este con conductas delictivas, abusos de poder y manejos poco asertivos de las situaciones durante la adultez. Un manejo constructivo del *bullying* a partir del incentivo sobre el desarrollo moral permitiría de manera indirecta disminuir la probabilidad de que aquel estudiante que se ha definido socialmente como un abusador siga por este camino en su adultez, llegando a niveles de agresión perjudiciales tanto para él como para aquellos que lo rodean.

Este trabajo busca ser un primer paso en esta vía, dando una comprobación empírica de una hipótesis que puede abrir la puerta a intervenciones constructivas que permitan al agresor ajustarse a reglas sociales y ser asertivo en su actuar.

Algunos antecedentes de la investigación sobre el fenómeno del *bullying*

Entre los principales antecedentes del presente estudio se encuentran los siguientes:

En términos del fenómeno del *bullying* como tal y su caracterización en Colombia, la presentación de los actores, específicamente del agresor, Paredes et al. (2008) realizaron un estudio exploratorio sobre el *bullying* en la ciudad de Cali con 2.542 estudiantes de sexto, séptimo y octavo grado pertenecientes a 14 colegios de la ciudad, buscando identificar si existía este fenómeno en las instituciones locales y, de ser así, establecer las formas específicas de manifestación y algunas variables sociodemográficas

que guardaran relación con este. La forma de operacionalizarse el *bullying* fue como una conducta agresiva repetida que fue calificada de grave por los adultos de la institución, con lo cual se diferenció agresión ocasional de agresión repetida.

Para el estudio se aplicó una encuesta diseñada por los investigadores que pasó por una prueba piloto que evaluó la comprensión de los estudiantes a la hora de responder el instrumento. En el piloto también se compararon los resultados obtenidos en colegios privados y públicos con el fin de saber si esta era una variable de estratificación pero se encontró homogeneidad en los resultados (Paredes et al., 2008).

Los datos recolectados permiten afirmar que los estudiantes caleños no utilizan ningún calificativo característico para el agresor, aunque el de mayor uso con un 12 % es *abusivo*. El instrumento está dividido en dos secciones: agresores y agredidos. La primera parte permite concluir que el 43,6 % admite haber agredido de diferentes formas a un compañero, ridiculizándolo, golpeándolo, excluyéndolo o por medio de la amenaza. En su mayoría, el 83,7 %, afirma que estas agresiones se dan siempre en presencia de otros, el 34,8 % reporta sentirse preocupado después de agredir a un compañero, el 32,5 % se siente satisfecho y el 20,9 % no identifica ningún sentimiento posterior a la agresión. Sobre la frecuencia de las agresiones, el 10,37 % afirma que estas se hacen diariamente (Paredes et al., 2008).

La sección dirigida al agredido encontró que el 51,4 % de los encuestados ha sido agredido, siendo la forma más común la ridiculización, con el 42,7 %. El 6 % reporta recibir estas agresiones a diario, el 8,7 % una vez a la semana, el 13,1 % una vez al mes, el 24,3 % varias veces al mes y el 51,3 % una vez al año. Sobre las condiciones ante las cuales se da la agresión, el 74,1 % afirma que esta se da frente a otros; el lugar más común es el salón de clase con el 58,7 %, seguido del patio de recreo con el 18 %, los pasillos con el 14,6 %, la zona de deporte con el 12,4 %, la entrada al colegio que registra un 7,2 %, el baño con 5,3 % y otros con un porcentaje de 12,9 %. Luego de ser agredidos, la mayoría de ellos, el 34,8 %, guarda silencio, el 24,2 % se lo cuenta a un amigo, el 19,9 % le dice a un profesor, el 17,1 % le

dice a un familiar, el 16,7 % evita al agresor y el 6 % le dice a un directivo de la institución (Paredes et al., 2008).

Otro estudio que analiza el fenómeno del *bullying* es el de Prieto, Carrillo y Jiménez (2005) titulado: *La violencia escolar, un estudio en el nivel medio superior*. Este trabajo se realizó en Guadalajara con 600 estudiantes que se seleccionaron por muestreo aleatorio. El estudio recurrió a un instrumento en el cual los estudiantes de manera anónima dieron su opinión en torno a prácticas que se observan en el contexto escolar y teóricamente son llamadas violentas así como las circunstancias asociadas a su ocurrencia.

El análisis mostró que una de las causas atribuidas por los estudiantes a sus comportamientos agresivos es el defenderse de los ataques de algún compañero. Llama la atención que el 76 % afirma tener sentimientos positivos al agredir con insultos, el 80 % los tiene con la agresión física, el 42 % amenazando a sus compañeros, el 60 % con rumores y el 56 % rechazando a los demás. El autor utiliza el modelo de roles VAO (víctima-agresor-observador) para analizar la situación agresiva y afirma que en toda situación se presentan estos tres roles y un individuo puede pasar de uno a otro siendo activo, pasivo, espectador o prosocial. Pero los datos del estudio muestran un hecho de gran interés: si bien es cierto que en el momento de agredir los estudiantes experimentan un sentimiento positivo, luego de hacerlo reportan sentimientos negativos que son llamados por ellos “carga de conciencia”, “reconocimiento del malestar de la víctima”, “culpa”, entre otros. El 78 % reporta estos sentimientos luego de usar insultos, el 100 % después de agredir físicamente a los compañeros, el mismo porcentaje se da para las amenazas y los rumores, mientras que el 56 % los experimenta luego de rechazar a alguien (Prieto et al., 2005).

Molina, Pulido y Solbes (2011) llevaron a cabo un trabajo en la Universidad Complutense de Madrid en el que desarrollaron y validaron un instrumento de autoinforme para conocer la naturaleza del *bullying*. Pero antes de la validación realizaron un meta-análisis que les permitiera conocer los parámetros de evaluación. El objetivo que se plantearon fue construir un instrumento de medición que fuera coherente con los resultados y análisis teóricos de la época.

Basados en el estudio de Pellegrini, Bartini y Brooks (1999), afirman que en Georgia el 14 % de los estudiantes encuestados son agresores, mientras que el 18 % son víctimas. Este dato es coherente con el reportado por Paredes et al. (2008) en Cali, Smith y Sharp (1994) en Inglaterra y Olweus (1993) en Noruega, donde el porcentaje de víctimas es siempre superior al de victimarios. Esta relación se repite en Italia, Portugal, España, Alemania y Japón.

Ahora bien, respecto a las características propias de la agresión, un aspecto que Molina et al. (2011) resaltan es el hecho de que los diferentes autores aceptan la diferencia entre violencia directa e indirecta o relacional. Ejemplos de intimidación o agresión directa son empujar y pegar mientras que ejemplos de indirecta son ignorar o contar mentiras sobre otro. Pero también dan por válida la ambigüedad presente en la agresión indirecta ya que hay formas de provocación, como insultar, que no serían claramente de ninguna de las dos categorías, por lo cual adoptan la categorización de Mynard y Joseph (2000) la cual divide las formas de *bullying* en cuatro: agresión verbal, agresión física, ataques a la propiedad y manipulación social.

El estudio de Molina et al. (2011), además de la construcción del *Cuestionario de violencia entre iguales en educación primaria* (Ceviep), permite afirmar que hay diferencias en los tipos de agresión en función del género. Las mujeres tienen mayores puntajes en ataques a la propiedad y manipulación social mientras que los hombres puntúan más en violencia verbal y violencia física. Sobre la edad puede decirse que para la violencia física hay una disminución de ella a medida que aumenta la edad.

Ortega, Del Rey y Mora (2001) definen también en su estudio que la intimidación no solamente se definirá desde la mera presentación del conflicto, sino también por otras características que le hacen ser intimidación. Estas características están fundamentadas en la repetición de las agresiones así como el abuso del poder y la destrucción de las reglas morales.

Por otra parte, respecto al desarrollo moral Ortega, Sánchez y Menesini (2002) expresan que el fenómeno de la intimidación compromete de manera importante la dimensión moral, tanto que no se trata de la disrupción de

una regla cualquiera sino de una regla moral. La regla que transgrede la integralidad de un individuo y las normas de convivencia social.

Este tipo de connotaciones que se le da a la dimensión moral hace que se busque identificar cuál puede ser más precisamente la conexión con el desarrollo moral.

El estudio de Ortega et al. (2002) en el que se hace un análisis acerca de la violencia entre iguales y la desconexión moral. Este término desarrollado por Bandura para explicar al comportamiento de las personas que pretenden justificar su comportamiento fuera de los límites morales.

En este estudio se buscó identificar si se encontraba relación entre la desconexión moral y la conducta agresiva, corroborando lo ya expuesto por Bandura en sus investigaciones al respecto. En ella se encontró que había correlación entre las dos especialmente con adultos.

En este estudio también se evidenció que los jóvenes agresores mostraron mecanismos cognitivos de desconexión moral (Ortega et al., 2002). También se encontró que en la muestra de Italia, los jóvenes agresores hacen más uso de razonamientos no morales que las víctimas y los espectadores, así como que los niños de mayor edad catalogados como agresores por sus compañeros, muestran mayores índices de desconexión moral; ocurre lo contrario con los niños que no están inmersos en situaciones de violencia.

Espinoza, Díaz y Vidal (2002) investigaron a menores de edad que tenían comportamientos antisociales y midieron su nivel de desarrollo moral. Entre los rasgos delictivos tenidos en cuenta, estuvieron la falta de conciencia cívica y ecológica, conflicto sin objetivo externo, confrontación con objetivo externo, conductas con motivación económica, vandalismo, hurto y consumo de sustancias. En ella se encontró que los menores que presentaban conductas delictivas, tenían menor nivel de desarrollo moral, específicamente en el factor de “falta de conciencia cívica y ecológica”, entendiéndose esta última, como conductas que suponen la violación de las normas cívicas y de convivencia, tirar basuras al suelo y molestar a otras personas, falta de consideración a los demás (Espinoza et al., 2002, p. 35).

En el municipio de Aguas Calientes en México, Barba (2001) mostró en su estudio que el nivel de desarrollo moral de los estudiantes del bachillerato tiene un crecimiento normal, desde los primeros grados que inicia en el estadio 2 y se incrementa hasta el estadio 4 en su mayoría. Pocos casos en el estadio 5A y 5B. Muestra que la moralidad no crece gradualmente con la edad, y en esta no se registran diferencias significativas, pero sí diferencias de acuerdo al tipo de institución (pública y privada), observándose mayores índices en la segunda, y también respecto al género, siendo las mujeres quienes presentan mayor desarrollo moral.

De igual manera, Martínez-Rojas (2008), en una investigación sobre factores asociados al desarrollo moral, identificó que los factores que más se correlacionaban con niveles superiores de desarrollo moral eran la religión y el tipo de institución educativa, y encontró que si eran estatales, los estudiantes puntuaban más, en contraposición a las instituciones educativas privadas, en donde los estudiantes puntuaban en los estadios más altos. Esta investigación, si bien está relacionada con los niveles de desarrollo moral asociados a algunos factores sociodemográficos, permite comprender cómo, efectivamente, se podría pensar que mientras mayor sea el nivel de desarrollo moral, menos problemas de convivencia escolar pueden existir, y viceversa.

EL FENÓMENO DEL *BULLYING*

La violencia en la escuela

Según la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la violencia afecta especialmente el ambiente escolar, deteriorando la calidad de las clases y el desempeño académico de los alumnos. Además de esto, un ambiente violento afecta el ejercicio profesional de los docentes. Un ambiente violento influye en la percepción que los alumnos tienen del espacio físico de la escuela, modifica las ideas sobre la administración escolar y perjudica las relaciones entre las personas que componen la situación académica (Abramovay, 2005).

Las instituciones han entendido y afrontado la agresión como un factor que deteriora la convivencia escolar y como el reflejo de un determinado funcionamiento social en el cual están insertos los niños y los jóvenes. Se ha determinado que los jóvenes portadores o víctimas de agresiones son más proclives a mostrar comportamientos violentos, tener problemas de identidad, desertar de las instituciones educativas, tener bajo rendimiento, ser violentos con los compañeros y docentes, tener baja tolerancia a la frustración y evidenciar actitudes agresivas ante situaciones injustificadas (Hernández, 2008).

Es innegable la importancia académica que ha cobrado la violencia escolar, ya que ha aumentado el número de foros y conferencias que se realizan sobre el tema (Utrech, 1997, citado por Hernández, 2008), y esto no es de extrañar ya que los índices de violencia escolar son preocupantes y parecen estar fuera de control, como es el ejemplo de Manchester, en el Reino Unido, donde se afirma que el 30 % de los docentes de primaria han sido agredidos por sus alumnos, y en España la mitad de los docentes afirma haber tenido una situación de violencia escolar en su clase hasta los límites de la agresión física.

Uno de los mayores inconvenientes que tiene la violencia escolar es que se entiende como algo cotidiano y habitual que raya con la normalidad, por lo cual es conceptualizada como algo inherente a la práctica educativa, sin mencionar el hecho de mostrar que en ella no existen los culpables (Hernández, 2008).

Moreno y Torrego (1999), Martínez y Otero (2005, citado por Hernández, 2008) proponen una categorización de los conflictos escolares a partir de su intensidad en la que muestran que no todos los conflictos pueden ser llamados violencia escolar. La jerarquía es la siguiente:

- Disrupción en las aulas: Acciones de “baja intensidad” que interrumpen el ritmo de las clases. Los protagonistas principales son alumnos molestos, que con sus comentarios, risas, juegos, etcétera, impiden o dificultan la actividad docente.
- Indisciplina: Desórdenes de la vida en las aulas: el incumplimiento de tareas y el irrespeto a la autoridad del profesor, que en ocasiones puede llegar al desafío, la amenaza, etcétera.
- Daños materiales: Destrucción de materiales (mesas, cristales, paredes y armarios), la escritura de palabras obscenas, amenazantes o insultantes, por ejemplo.
- Maltrato entre pares (*bullying*): Consistente en la intimidación y el maltrato físico o psicológico entre iguales: burlas, insultos, amenazas, hostigamiento, golpes y abusos contra los más débiles, hacién-

dolos víctimas de la depresión, del temor extremo y la inadaptación escolar (Olweus, 1998).

- Violencia física (conducta delictiva): Es la más grave. Puede llegar a afectar físicamente a las personas. El porte de armas de todo tipo por estudiantes es en las escuelas de muchos países un fenómeno habitual y alarmante, que agiganta los temores y el pánico y obliga incluso a que en dichos centros se instalen detectores de metales, vigilantes de seguridad, circuitos cerrados de televisión, presencia policial en las proximidades, etcétera.

Basándose en esta categorización se evidencia que la agresión desde sus distintos matices se encuentra en los dos últimos tipos que se señalan, siendo posiblemente el *bullying* el mayor representante de la violencia escolar, a tal grado que en la literatura sobre el tema suelen usarse como sinónimos (Tresgallo, 2007). Por esta razón, para este trabajo es de suma importancia entender el concepto de *bullying*.

El concepto de *bullying*

El concepto de *bullying* hizo su aparición en los trabajos de Dan Olweus en 1978. Es una derivación del término anglosajón *bully* (agresor o matón) y tiene una estrecha relación con *mobbing* (acosar, rodear), término utilizado por Konrad Lorenz en sus estudios etológicos, quien lo definió como “un ataque colectivo por un grupo de animales contra un animal de otra especie, que usualmente es más grande y enemigo natural” (Serrate, 2007). La definición que Olweus ofreció sobre *bullying* es:

Una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, a quien elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas reacciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso en su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes (Olweus, 1993 citado en Serrate, 2007, p. 15).

En esencia, esta definición se ha mantenido hasta la fecha como lo muestra la siguiente, ofrecida por Avilés (2006a):

Es la intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de la mirada de los adultos, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa por parte de un abusón o grupo de matones a través de agresiones físicas, verbales y/o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal (p. 45).

Estas definiciones muestran que al hablar de *bullying* se hace referencia a aquellas conductas que tienen que ver con intimidación, tiranización, amenazas e insultos. Se habla de alguien o de un grupo de personas que hostigan a otro que no tiene la posibilidad de defenderse. De una intención de alguien o de un grupo de personas de someter a otro, de un abuso intencionado de poder, de un desequilibrio en la relación y de consecuencias negativas para el individuo agredido.

Una estrategia para aclarar más el concepto de *bullying* es hacer referencia a aquellos elementos que no pueden nombrarse de esta manera. El primer caso que debe excluirse del concepto señala aquellas peleas en donde dos estudiantes de fuerzas y edades similares discuten y luchan. En este caso hay una confrontación de dos pares, pero ambos están capacitados para defenderse y la relación simétrica se mantiene. Esto muestra una característica importante del *bullying*, genera una relación asimétrica entre los dos alumnos, de tal manera que convierte una interacción entre pares en algo desigual, en donde el estudiante que está en la posición inferior no puede defenderse y cae en el silencio, la exclusión del grupo y en problemas de desarrollo psicosocial.

Las peleas en descanso, el juego brusco y las riñas esporádicas tampoco son ejemplos de *bullying*, ya que son choques entre estudiantes momentáneos y no agresiones repetidas y mantenidas en el tiempo. Aisladamente estas conductas pueden tener algún efecto en la relación social de los estudiantes, pero no se pueden llamar casos representativos de *bullying* debido a su falta de repetición extendida en el tiempo (Avilés, 2006a).

La gravedad de la acción realizada no es de ninguna manera un elemento para identificar casos de *bullying*, ya que hay conductas muy graves que se convierten en conductas delictivas y criminales que buscan hacer daño a alguien, pero no de manera repetida, no con la intención de mantener una relación asimétrica con la víctima durante un largo tiempo.

La figura 2 muestra de manera resumida aquellas conductas que harían parte del *bullying* en comparación con aquellas que no serían representativas de este.

Figura 2. Conductas características del *bullying*



Fuente: Avilés, 2006a

Las expresiones incluidas en el *bullying* ameritan una aclaración para mostrar su pertinencia con el concepto.

Intimidación: La intimidación hace referencia a la generación del desequilibrio en la relación entre pares. Puede definirse como la opresión tanto psicológica como física hacia una persona con menos poder por otra con mayor poder (Farrington, 1993). La intimidación puede darse por parte de un solo individuo o de un grupo. Tiene consecuencias morales ya que producen sufrimiento en la víctima y un estado de indefensión que se generaliza a otras actividades de la víctima.

Matoneo: Es el equivalente español de *bullying* sin ser una completa traducción literal. No es una palabra usada comúnmente en Colombia, pero es bastante reportada en la literatura sobre el tema. Se anexa a este trabajo por la falta de otro término en español que se acerque al significado inglés de *bullying*.

Abuso de poder: Supone maltrato, se hace manifiesta la dominación y superioridad del agresor, lo que genera un desequilibrio en la relación. Este es sin duda un término con relación al *bullying* que señala la presencia de la interacción asimétrica entre el agresor y la víctima.

Victimización: Señala las consecuencias del *bullying* desde el punto de vista de la víctima. Es el resultado de una agresión continuada que genera un efecto físico, psicológico o social como golpes constantes, baja autoestima, ansiedad, depresión, dificultad de ajuste al medio escolar e incluso problemas de aprendizaje. Ortega (1997) señala que el maltrato prolongado genera indefensión aprendida en la víctima.

Violencia: Olweus (1999; citado en Avilés, 2006b) hace una confrontación de términos que contribuye en gran medida a entender la relación entre *bullying* y violencia. Para esto se vale del siguiente diagrama:

Figura 3. Violencia y *bullying*



Fuente: Avilés, 2006a

Lo que Olweus explica con este diagrama es el hecho de que el *bullying* es una forma de agresión, pero no la única, también existe la violencia que se asocia con la idea de fuerza física y destrucción, elementos que pueden hacer parte del *bullying*, lo cual se ve representado por la intersección, pero no son los únicos que hacen parte de este. En el *bullying* también se encuentran formas de agresión como la amenaza, el chantaje, el rechazo, los rumores falsos, el insulto, los ataques al estatus social, entre otros.

La Tabla 1 resume las características del *bullying*.

Tabla 1. Características del *bullying*

Característica	Descripción
Víctima indefensa	Persona atacada por un bully o un grupo de matones.
Persistencia-Continuidad	La agresión tiene lugar de manera recurrente durante un largo periodo de tiempo. Es indispensable diferenciar entre lo episódico y lo habitual para hablar de acoso escolar. Y es esa misma persistencia un eficaz indicador del riesgo experimentado por los afectados.
Dolor de forma sostenida	La agresión supone un dolor no solo en el momento del ataque, sino de forma mantenida, ya que crea la expectativa en la víctima de poder ser agredido en futuros ataques. Indefensión aprendida.
Desigualdad de poder - Desequilibrio de fuerzas	Es una situación desigual y de indefensión para la víctima. La relación de igualdad, el carácter horizontal de la interacción entre iguales desaparece cuando hablamos de maltrato, encontrando una relación jerárquica de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima
Dirigida a un sujeto. Ejercida en solitario o en grupo	El objetivo de la intimidación suele ser un solo alumno, aunque también pueden ser varios pero no es común. La intimidación se puede ejercer en solitario o en grupo, pero dirigida a sujetos concretos.

Fuente: Serrate, 2007

Tipos de *bullying*

No se encuentra en la literatura una taxonomía de los tipos de *bullying* que sea aceptada por todos los investigadores sobre el tema, por lo cual se presentarán algunas de las más utilizadas para la clasificación.

Tomando como criterio la gravedad de la agresión, Funk (1997) propone cuatro tipos de *bullying*:

1. Mentiras insultos y agresiones verbales
2. Agresiones físicas
3. Vandalismo
4. Acoso sexual y uso de armas

Esta taxonomía ha recibido críticas debido a las líneas divisorias, sobre todo entre el segundo y el tercer tipo; además, la cuarta categoría se acerca más a la conducta delictiva que al *bullying* tal y como está definido.

Olweus (1998), teniendo en cuenta la visibilidad, propone la siguiente tipología:

- 1) Ataques directos: Se agrede a la víctima de manera abierta comúnmente con actos físicos.
- 2) Ataques indirectos: Se busca el aislamiento social de la víctima utilizando las relaciones sociales para agredir, atacando la autoestima y el estatus social.

El tipo de clasificación del *bullying* más usado toma como referencia el contenido de la agresión (Bjorkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, 1992; Cerezo, 2001; Defensor del pueblo, 1999; Ortega & Mora-Merchán, 2000; Österman, Bjorkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, Huesmann y Fraczek, 1994; citados en Avilés, 2006b)

- 1) Maltrato físico: Golpes, empujones, patadas, codazos, agresiones con objetos, escupir, encerrar a la víctima, etcétera.

2) Maltrato verbal: Insultos, sobrenombres, resaltar defectos físicos lo cual busca desestabilizar a la víctima y ponerse por encima de ella.

3) Exclusión social: Se ignora a la víctima, no se le permite participar en las actividades y se ataca la red social. Pretende aislar a la víctima tomando características de esta para diferenciarlo del grupo como elementos religiosos, y raciales.

4) Mixto: Reúne el maltrato físico y verbal buscando intimidar, obligar a la víctima a hacer cosas por medio de chantajes e incluso acosar sexualmente.

Serrate (2007) toma estas cuatro categorías y agrega una más que nombra como maltrato psicológico:

5) Maltrato psicológico: El agresor manipula a la víctima emocionalmente, haciéndose pasar por su amigo, chantajeándola, jugando con sus debilidades como, por ejemplo, decirle que si no hace lo que desea contará algo confiado secretamente. Como resultado, la víctima está en todo momento pendiente del agresor fomentando en ella el temor. Este tipo de *bullying* es muy común entre niñas y se da en menor proporción en niños.)

Algunos autores han agregado una categoría más a la tipología (Elliot, 2001; O'Moore & Minton, 2004; Rigby, 2002; Sullivan, 2001; todos ellos citados por Avilés, 2006a)

6) *Bullying* sexual: Utiliza el contenido sexual para ejercer el maltrato sin acabar necesariamente en abuso sexual, por ejemplo difundiendo rumores sobre las prácticas sexuales de la víctima, intentando contactos físicos no deseados, ridiculizando atributos sexuales, demandando verbalmente servicios sexuales, mostrando o señalando alguna parte del cuerpo, etcétera.

La clasificación se ha incrementado aún más con las siguientes categorías:

7) *Bullying* de necesidades educativas especiales: Se ha puesto de manifiesto que aquellos los alumnos que, por encima o por debajo del grupo, presentan necesidades educativas especiales están en mayor riesgo de sufrir agresiones. Se utilizan las deficiencias para ridiculizar a la víctima buscando establecer superioridad sobre ella (Dawkins, 1996; Morrison, Furlong & Smith, 1994; Nabuzoka & Smith, 1993; citado en Avilés 2006a).

8) *Bullying on line, cyberbullying e-bullying*: Se produce a través de internet, difundiendo información para deteriorar la reputación de alguien (Avilés, 2006a).

Otra de las tipologías propuestas tiene en cuenta las conductas que se identifican como *bullying* (Avilés, 2006a).

- 1) Componente físico: Ataques directamente ejecutados por la fuerza física.
- 2) Componente verbal: Ataques como los insultos y las descalificaciones.
- 3) Componente psicosocial: Ataques encubiertos que disminuyen la autoestima, el estatus social y afectan la emocionalidad de la víctima.

Roles en el *bullying*

Se han propuesto tres roles o participantes en las situaciones de *bullying*. Comúnmente se conoce esto como el triángulo del *bullying* (Sullivan, K., Cleary, & Sullivan, G., 2005). Se compone del agresor o acosador, la víctima y los testigos o espectadores.

Los agresores: La característica de ellos es que saben cómo usar el poder y lo hacen de manera negativa para el grupo. Existen tres tipos de agresores:

- 1) Agresor inteligente: Suele ser popular, tener un buen rendimiento académico y ser admirado socialmente además de tener la capacidad de ordenar a quienes lo rodean. Comúnmente es

egoísta y muy seguro de sí mismo, con poca empatía por lo cual no se pone en el lugar de la víctima. Utiliza su facilidad en la relación social para aislar y agredir a la víctima incluso con docentes y otros adultos.

2) Agresor poco inteligente: Se caracteriza por su comportamiento antisocial y de riesgo, considera amigos a quienes lo apoyan, es mezquino y tiene una visión negativa del mundo. No obtiene comúnmente buenos resultados académicos, sus experiencias están llenas de fracasos, pero por su rol de acosador obtiene una posición en el grupo. Este tipo de agresor, en comparación con el inteligente, no cambia con facilidad, por lo general se queda atrasado en sus estudios y pierde su popularidad en el grupo. Las palabras *poco inteligente* no deben entenderse de manera despectiva como un retraso en capacidades cognitivas, sino como una etiqueta que muestra un bajo rendimiento escolar.

3) Agresor víctima: Es agredido y agresor en situaciones distintas, agrede a los más pequeños o débiles que él, pero es agredido por sus pares o por los más fuertes. Suele ser intimidador en la escuela y víctima en el hogar.

De acuerdo con los estudios realizados por Avilés (2006a), los agresores encuentran en su medio o contexto que su comportamiento agresivo recibe respuestas favorables de sus pares y sus actos son evaluados como positivos. Por supuesto, esto permite que el agresor tenga también una lectura positiva de su comportamiento. Generalmente, un agresor encuentra que sus comportamientos son aceptados y que resultan adecuados para él y sus compañeros. Esto, además de ser un rasgo importante que se encuentra en ellos, es el que indica que el agresor tiene dificultades importantes para reconocer las emociones del otro. Concepto que llamamos empatía, concepto también visto como rasgo importante en cuanto a convivencia y conducta prosocial se trata.

El agresor justifica su comportamiento por la provocación que hace su víctima. Avilés (2006a) explica esto desde el déficit en los procesos de cognición social y atribuciones erróneas. Por otra parte, el agresor busca de-

trás de su comportamiento un objetivo particular que lo justifica (agresión instrumental).

Los rasgos de personalidad de los sujetos determinan en gran medida los comportamientos que cada uno emite. Así, Cerezo (2001) destaca dentro del perfil de personalidad de los agresores versus las víctimas que existen diferencias significativas en extraversión, siendo los primeros los portadores de puntuaciones más altas; lo mismo ocurre con los rasgos de liderazgo y sinceridad. Por el contrario, los agresores en escalas como autocontrol, ansiedad y timidez muestran una puntuación más baja en comparación con las víctimas. También Sánchez, Ortega y Menesini (2012) encontraron que los agresores presentan dificultades para adoptar posturas diferentes a las suyas, especialmente si ellas implican emociones positivas, beneficios personales e independencia de la normas sociomorales que infringen. De hecho, en este mismo estudio se plantea que la intervención en los agresores debe estar dirigida hacia “la alfabetización emocional, iniciando en situaciones neutras que poco a poco se acerquen a sus motivaciones personales y egocéntricas se ajusten y favorezcan la conexión cognitiva y sobre todo afectiva y moral” (Sánchez et al., 2012).

Las víctimas: Se encuentran en situación de desventaja física, académica, social o emocional. Suelen estar en la periferia del grupo, tienden a pensar que son culpables de la intimidación que sufren y no pueden hacerle frente, tienen baja autoestima y depresión. Utilizan el escape para evitar las agresiones no asistiendo a la escuela y descuidan sus labores académicas, lo cual refuerza su idea de que son fracasados. Se identifican tres tipos de víctimas:

- 1) Víctima pasiva: Tiene pocas defensas y ocupa la parte más baja de la jerarquía social. Comúnmente busca poner excusas para evitar la interacción social.
- 2) Víctima provocadora: Se comporta de manera molesta e inapropiada, algo que puede hacer por desconocimiento de las reglas sociales o deliberadamente. Es ignorada, sus compañeros la evitan y, además, los adultos a cargo la rechazan.

3) Intimidador víctima: Se definió anteriormente, es aquel que asume una posición de víctima en unas situaciones pero de agresor en otras.

Los espectadores: Están presentes durante la agresión y son los que implícitamente validan la acción tomada contra la víctima. Sobre estos se han propuesto cuatro tipos:

- 1) Compinches: Son amigos del agresor y lo acompañan y validan la acción. Lo hacen por susceptibilidad a ser agredidos.
- 2) Reforzadores: Están un puesto por debajo del agresor en la jerarquía social y apoyan la agresión. La apoyan debido a que no quieren sufrirla.
- 3) Ajenos: Tratan de mantenerse neutrales ante la agresión y mostrarse inmunes y tolerantes ante ella. Se mantienen lejos de la situación por miedo a la agresión.
- 4) Defensores: Se convierten en individuos activos apoyando a las víctimas en contra del agresor.

EL DESARROLLO MORAL

Cuando se habla de desarrollo moral, se puede asumir alguno de los múltiples enfoques que actualmente existen, tales como la clarificación de valores, el enfoque conductual, el enfoque psicoanalítico, la teoría cognitivo-evolutiva, entre otras. Cada una de estos enfoques, tiene unas implicaciones y unas perspectivas distintas de concebir la educación moral del sujeto y la asunción de las normas éticas. Para el caso de la presente investigación, se asumirá el enfoque cognitivo-evolutivo.

Las raíces de este modelo de desarrollo moral se encuentran en los trabajos de la psicología genética de Jean Piaget y, más precisamente, en su trabajo titulado *El criterio moral del niño*. Posteriormente, Lawrence Kohlberg recoge esta propuesta y la amplía hasta dar como resultado el modelo cognitivo-evolutivo del desarrollo moral (Martínez-Rojas, 2009).

La teoría de Piaget

Piaget se propuso estudiar la génesis del criterio moral. La hipótesis inicial fue que toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad debe buscarse en el respeto que adquiere el individuo hacia estas. (Piaget, 1932; citado por Rubio-Carracedo, 1987). Él distingue entre la práctica de las reglas y la conciencia de la regla (heteronomía – autonomía) y extrae

las relaciones entre las mismas. Observa cómo los individuos se adaptan a la regla y cómo después adquieren conciencia de la misma. Formula cuatro niveles de la práctica de las reglas: motor e individual (manipulativo e individual), egocéntrico (varios niños, cada uno jugando para sí, pudiendo ganar todos), cooperativo (7 años: juego social, cada uno intenta controlar a los otros, se intenta unificar reglas), codificación de las reglas (11 años: partida regulada minuciosamente y código seguido sin vacilar). En el caso de la conciencia de la regla, Piaget señala tres niveles: regla indicativa (aún no es coercitiva, coincide con el estadio motor), regla sagrada e intangible (dada por la autoridad y de esencia eterna, cualquier modificación es una transgresión, coincide con el estadio egocéntrico y la primera mitad del cooperativo), la regla es una ley por mutuo consenso (admite variaciones sancionadas por la comunidad) (Hersh, Reimer, & Paolitto, 1988).

En palabras de Piaget (1987), el desarrollo moral es un proceso que se lleva a cabo dentro del individuo. El niño hace suyas las reglas cuando las aplica porque las ha construido por sí mismo, no cuando las aplica por obediencia a la autoridad; no busca los beneficios inmediatos como recibir un premio o evitar un castigo, sino que es capaz de sacrificar estos beneficios por unos más lejanos en el tiempo, como el mantenimiento de las relaciones interpersonales.

La teoría de Kohlberg

Este modelo se centra en la dimensión del conocimiento enfatizando el desarrollo de reglas y la adquisición de principios universales. Aquí la moralidad es producto de una interacción creativa del sujeto con los factores biológicos y culturales del medio en donde se halla inmerso (Martínez-Rojas, 2009). Se adquieren principios morales de carácter universal, producto de un juicio racional maduro que es posible gracias al desarrollo cognitivo. El proceso se da en la ontogenia del individuo pasado por una serie de estadios que lo llevan, como afirmaba Piaget, de una moralidad heterónoma a una autónoma. Para Kohlberg, el elemento más determinante de cada uno de estos estadios es la maduración del juicio moral, el cual no es otra cosa que un proceso que permite reflexionar sobre los propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica, especialmente cuando el individuo se enfrenta a un dilema moral (Barra-Almagiá, 1987).

La estructura cognitiva del desarrollo moral es una organización interna del sujeto que se desarrolla por la interacción entre la estructura del organismo y la estructura del ambiente. Pero además, las estructuras cognitivas serán siempre estructuras de acción, y su desarrollo se orienta cada vez más hacia un mayor equilibrio dentro de la interacción organismo-ambiente (Mifsud, 1980).

Los principales supuestos sobre los cuales se articula la teoría de Kohlberg (1992) son:

- El desarrollo moral exige transformaciones en la estructura cognitiva del sujeto de tal manera que la acción moral no se la puede definir en términos de repetición o reforzamiento de una conducta, sino dentro de un sistema de relación interno.
- Lo que posibilita el desarrollo de la estructura cognitiva son los procesos de interacción entre la estructura del organismo y la estructura del medio en el que se halla inmerso dicho sujeto.
- Las estructuras cognitivas son siempre estructuras de acción en tanto que su organización es siempre una organización de acciones sobre objetos.
- El desarrollo de la estructura cognitiva se orienta siempre hacia un mayor equilibrio dentro de la interacción organismo-ambiente.
- El desarrollo afectivo y su funcionamiento, y el desarrollo cognitivo y su funcionamiento, no son campos diferentes sino paralelos si bien representan diferentes perspectivas y contextos al definir el cambio estructural.
- Existe una unidad de organización y desarrollo de la personalidad que se denomina yo. El desarrollo social será fundamentalmente la restauración del concepto de yo en su relación con conceptos de otras personas en un mundo social común con estándares sociales. Además del desarrollo social debido al desarrollo cognitivo general, hay una unidad de desarrollo posterior debida a un factor común de madurez del yo.

- Todos los procesos básicos requeridos para el conocimiento de los objetos físicos y para su desarrollo son también básicos para el desarrollo social. Pero además, el conocimiento social requiere siempre de la posibilidad de asumir el rol del otro, es decir, ser consciente de lo que el otro es. De esta manera, los cambios evolutivos del yo social reflejan cambios paralelos en las concepciones del mundo social.
- El desarrollo del yo es hacia un equilibrio o reciprocidad cada vez mayor, entre las acciones del yo y las de otros hacia el yo. Este equilibrio es el punto final o definidor de la moralidad, concebido como principio de justicia, es decir, de reciprocidad o de igualdad.

Algunos conceptos claves en la teoría de Kohlberg

Para darle bases sólidas a su teoría, Kohlberg definió los conceptos claves de la siguiente manera:

Moral: Hace referencia a juicios o decisiones de índole moral y, por tanto, no es una perspectiva de tipo sociológico que haga referencia a reglas o normas. Ella se define en términos del carácter formal de un juicio moral o de un punto de vista moral más que en términos de su contenido (Martínez-Rojas, 2009).

Esta definición de moral implica el reconocimiento de niveles de desarrollo del juicio o del discurso moral. El desarrollo moral se irá clarificando en la medida en que el mismo desarrollo se vaya dando. Estos juicios morales serán sobre la acción recta y buena, si bien no todos los juicios sobre lo recto y lo bueno lo son morales dado que los juicios morales tienden a ser universales, inclusivos, consistentes y basados en criterios objetivos, impersonales e ideales (Mifsud, 1980).

Moralidad: Es una tendencia humana universal hacia la empatía o hacia el asumir la perspectiva de los demás. Es producto de una preocupación humana universal por la justicia, por la reciprocidad, por la igualdad de la relación de una persona con otra. Ella se desarrolla naturalmente gracias a estímulos intelectuales y sociales en el hogar, en un grupo de iguales y en la escuela. No requiere programas sistemáticos de adoctrinamiento (Mifsud, 1980).

Según Kohlberg, la moralidad también se puede definir como los principios de elección para resolver conflictos y obligaciones en los que la deliberación moral se convierte en un subconjunto de las deliberaciones cognitivas, que, usando los criterios de diferenciación, integración, equilibrio y capacidad para resolver conflictos, pueden ser divididas en estadios. Teniendo como punto de referencia dicho conjunto de deliberaciones se llega a reconocer que es posible encontrar estadios moralmente más adecuados que otros. Los criterios estructurales de adecuación constituyen los criterios tanto de su adecuación moral como psicológica. Finalmente, se puede decir que para Kohlberg moralidad y conciencia son términos equivalentes.

Desarrollo moral: Es el movimiento progresivo que se da hacia la fundamentación de los juicios morales sobre el concepto de justicia. El desarrollo moral no es un proceso de imposición de reglas y de virtudes, sino un proceso que exige una transformación de la estructura cognitiva. Por esta razón, Kohlberg en su investigación no le da importancia al comportamiento moral externo. Según él, para que exista desarrollo moral se precisa tanto del desarrollo cognitivo como del ambiente social (Mifsud, 1980).

El desarrollo moral de este proceso cognitivo y social puede ser de dos tipos: heterónomo o autónomo. La autonomía moral habitualmente es entendida como una determinación libre y racional de un sujeto por la que este se dota a sí mismo de un sistema normativo. La heteronomía es la estructuración opuesta del comportamiento moral, es decir, la determinación de los patrones de comportamiento por referencia a normas y principios que no devienen del sujeto mismo, sino de un agente exterior.

Juicio moral: Este concepto se refiere a un modo de evaluación prescriptivo de lo bueno y de lo recto socialmente hablando. Lo propio de un juicio moral es que se funda en lo objetivo, lo impersonal o lo ideal de tal manera que esto le permite a Kohlberg articular su teoría moral por encima de culturas o razas. Es un juicio de valor y no de hecho, es un juicio social y es prescriptivo o normativo pues se refiere al deber ser más que a gustos o preferencias. Un juicio moral implica modos generales de definir lo que es recto y valorable, y la búsqueda de razones para sostener lo recto. Todo esto desde una perspectiva y un referente social distinto a cada nivel.

Principio moral: Es una modalidad de opción que es universal. Es un principio al estilo del imperativo categórico kantiano que se constituye en una guía para optar entre conductas. Está libre de contenidos concretos de una determinada cultura y, además, trasciende y asume las leyes sociales particulares y por lo mismo tiene aplicabilidad universal (Mifsud, 1980).

Principio de justicia: Este es para Kohlberg un criterio universal y básico en el desarrollo moral. Él considera la justicia como la preocupación primaria por el valor y la igualdad de todas las personas, y por la reciprocidad en las relaciones humanas. Cada estadio moral implica una diferenciación y una integración mayor del concepto de justicia, lo que le permite a Kohlberg llegar al concepto universal de moralidad (Mifsud, 1980).

Justicia: Textualmente Kohlberg la define de la siguiente manera:

Entendemos la palabra ‘justicia’ en el sentido de una resolución moral entre reclamaciones divergentes, es decir, una referencia a un método para distribuir o definir reclamaciones. La regla básica de la justicia es la igualdad distributiva: tratar a cada hombre de modo igual. Sin embargo, reconocemos que la gente también tiene unas reclamaciones especiales sobre el actor moral o sobre el Estado. Estas reclamaciones se basan sobre la justicia conmutativa o la reciprocidad e incluyen respetar contratos, reparar un daño hecho y mostrar gratitud por un servicio. Mientras que no haya un único principio de justicia aceptado para ordenar todos estos aspectos, solemos aceptar una esfera de derechos humanos en la cual la igualdad tiene prioridad sobre las reclamaciones especiales de la justicia conmutativa (Kohlberg, 1971, p. 63, citado por Mifsud, 1980).

Caracterización general de los estadios morales

La teoría del desarrollo moral que plantea Kohlberg está cimentada sobre la noción de estadio, según la cual, el individuo en el proceso de su desarrollo moral va pasando por una serie de etapas a las cuales llama estadios y que tienen unas características muy determinadas. De acuerdo con Kohlberg (1992), las características de los estadios son:

- Diferencias cualitativas en las estructuras que siguen la misma función básica en los distintos niveles de desarrollo propuestos por Piaget. Esta es la razón por la cual a la hora de resolver un mismo problema los niños de distintas edades varían en sus formas de pensar, según estén en uno o en otro estadio.
- Estos distintos modos de pensamiento forman una secuencia, un orden o una sucesión invariable en el desarrollo individual. Los factores culturales pueden acelerar, retardar o detener el desarrollo, pero no pueden cambiar la secuencia.
- Cada uno de estos distintos y secuenciales modos de pensamiento conforman una totalidad estructural, es decir, una organización racional subyacente.
- Los estadios cognitivos son integraciones jerárquicas, es decir, los estadios forman una escala de aumento en la diferenciación y en la integración mientras cumplen la misma función. De esta manera, los estadios superiores desplazan las estructuras de los estadios inferiores, a la vez que hay una disposición que le hace preferir al individuo la solución a un problema que pertenece a un nivel más alto de su alcance.

Kohlberg afirma que los estadios tienen una base empírica. Esta deducción la hace teniendo en cuenta las respuestas de los individuos dadas a los dilemas. Además, ello también sirve para comprobar la existencia de una integración jerárquica de los estadios ya que los sujetos solo comprenden el razonamiento moral del propio estadio y de los inferiores, pero no logran entender los superiores. Ello se debe a la existencia de un orden lógico de los estadios que presupone un desarrollo del razonamiento lógico. De aquí se puede deducir que el razonamiento lógico es condición necesaria, pero no suficiente, para alcanzar un determinado estadio moral.

Según los elementos recogidos de la tradición de Piaget, Dewey, Mead y Baldwin los estadios de desarrollo moral representan transformaciones cognitivo-estructurales en el concepto del yo y de la sociedad; pero además, estos estadios representan modos sucesivos de asumir la perspectiva del otro

en situaciones sociales y, por consiguiente, los factores socioambientales que determinan el desarrollo son las oportunidades de asumir la perspectiva del otro (Mifsud, 1980).

Además, un estadio es una modalidad de pensamiento que puede ser utilizada para apoyar cualquier posición de una opción de acción, es decir, demuestra la distinción entre la forma moral y el contenido moral (opción de acción). Lo que Kohlberg está buscando con esta teoría es descubrir la estructura básica de los juicios morales en las personas.

Al hablar de los estadios dice que estos son estructuras del juicio moral o del razonamiento moral de modo que el estadio o la estructura del juicio moral de una persona definen lo que él encuentra digno de valor en cada situación moral. También se puede decir que las razones que soportan el juicio moral son las que le permiten al sujeto valorar o afirmar por qué encuentra algo digno de valor. Es evidente que en la teoría kohlbergiana el mundo de los valores es visto como el centro estructurador de la personalidad y, por consiguiente, las actitudes y comportamientos están determinados por los valores.

Kohlberg llega a la conclusión de que todos los individuos que alcanzan su propio estadio moral acceden al correspondiente estadio cognitivo, pero no todos los individuos que tienen su propio estadio cognitivo llegan a adquirir un equivalente nivel moral. Así pues, conocimiento de un hecho no implica necesariamente razonamiento moral. Por esta razón, para Kohlberg los estadios morales son totalidades estructurales en las que no es suficiente el crecimiento lógico para alcanzar un nuevo estadio de desarrollo.

Todos estos elementos que definidos como determinantes de los estadios permiten afirmar que el papel del sujeto en este modelo de desarrollo moral es de agente activo para poder estructurar el ambiente percibido. De esta manera los estadios morales y su desarrollo representan la interacción entre las tendencias que el sujeto posee como estructurantes y los factores estructurales del ambiente en el que se halla inmerso el individuo. Cuando se da el máximo posible de equilibrio en este proceso de estructuración entre el sujeto y su medio ambiente se puede hablar de justicia.

La teoría del desarrollo moral cognitivo-evolutiva no acepta que el desarrollo solo sea producto de lo innato o un reflejo del ambiente o de la cultura del sujeto. Su propuesta va en la línea que el desarrollo es un proceso de adaptación siempre mayor o mejor orientado hacia el equilibrio. El desequilibrio o el conflicto entre el organismo y el ambiente es el motor o la condición para reorganizaciones estructurales hacia estadios superiores (Mifsud, 1980).

Kohlberg sostiene que los juicios morales y las normas tienen que ser comprendidas más como instrucciones universales de los actores humanos que regulan su interacción social que como reflexiones pasivas de hechos exteriores (incluyendo los estados psicológicos de otras personas humanas) o de emociones internas. Es así como se ve que en el individuo existe un proceso de conocimiento e internalización de las prohibiciones y mandatos básicos de su cultura. El niño va pasando desde la compulsión externa que predomina en el estadio uno, al sistema de intercambios y satisfacción de necesidades del estadio dos. Continúa su proceso por el reconocimiento de expectativas legítimas de los estadios tres y cuatro, hasta los ideales o principios lógicos generales que dominan los estadios cinco y seis. Todo sugiere que son los sujetos quienes organizan y elaboran de modo cada vez más personal y autónomo el universo sociocultural.

Los estadios morales

A la base de los estadios morales se encuentra la idea de Kohlberg de que para llegar a una decisión hay cuatro orientaciones básicas: la orientación por reglas o normas, la orientación según consecuencias pragmáticas o utilitaristas, la orientación según la justicia y la orientación según la conciencia o el yo idea. Cada uno de los estadios posee una idea diferente frente a estas cuatro orientaciones (Kohlberg, 1992).

Los estadios se agrupan en tres niveles principales. A cada uno de ellos pertenecen dos estadios. Según Kohlberg (1982), la caracterización de los tres niveles clásicos se puede hacer de la siguiente manera:

El nivel preconvencional: Es el de la mayoría de los niños menores de nueve años, algunos adolescentes y muchos delincuentes adolescentes y adultos.

Aquí las normas y las expectativas sociales son algo externo al yo y la perspectiva social es la individual concreta. En este nivel no se comprenden las reglas sociales y por lo mismo no se las defiende.

El nivel convencional: Es el de la mayoría de los adolescentes y adultos. Aquí el yo se identifica con las reglas y expectativas de los otros, especialmente de las autoridades; se llega incluso a interiorizarlas. La perspectiva social es la de ser miembro de la sociedad. El individuo se somete a las reglas, las respeta y las defiende porque son justamente los acuerdos o las convenciones de un determinado grupo humano.

El nivel posconvencional: Es alcanzado por una minoría de adultos y por lo general solo se llega allí después de los 20 años. Aquí el sujeto puede diferenciar su yo de las reglas y expectativas de los otros, y por lo mismo define sus valores en función de los principios escogidos por ella. Aquí la perspectiva social es anterior a la sociedad. En este nivel la aceptación de las normas de la sociedad se basa en la formulación y aceptación de los principios morales de carácter general que están bajo estas reglas. En ocasiones dichos principios entran en conflicto con las reglas de la sociedad en cuyo caso el individuo posconvencional juzga por el principio más que por la convención.

Vistos los tres niveles del juicio moral y la caracterización de los estadios, se puede pasar ahora a hacer una presentación articulada entre las dos categorías que permita tener una visión completa del sistema propuesto por Kohlberg.

1. *Nivel preconvencional* (la mayoría de los niños que no han cumplido los 10 años, algunos adolescentes y adultos)

¿Qué es lo correcto (“the right”)? Lo justo se suele reducir a las reglas, pero las reglas no son entendidas como las expectativas de una sociedad. Lo malo se refiere a una acción sin tomar en cuenta la motivación. Lo que es justo significa el seguimiento al pie de la letra de las reglas u órdenes concretas que se fundamentan en el poder y en el castigo. Cuando no se trata de obedecer reglas, lo justo es un asunto de satisfacer las necesidades de uno.

Razones para sostener lo correcto: interés personal, evitar el castigo, sumisión al poder, evitar hacer daño físico a otros y el intercambio de favores.

Perspectiva social: lo justo y lo bueno se consideran desde el punto de vista de un individuo delante de otros individuos o de un individuo considerando las dimensiones físicas y las consecuencias de las reglas y de las acciones.

Estadio 1: *Estadio de castigo y obediencia.* (Moralidad heterónoma)

Lo correcto es la obediencia literal a las reglas y a la autoridad, evitando el castigo y no causando daño físico.

1. Lo correcto consiste en evitar infringir las reglas, obedecer por obedecer, y evitar causar daño físico a gentes o propiedades.
2. Las razones para hacer lo correcto son evitar el castigo y el superior poder de las autoridades.

Perspectiva social. Este estadio adopta un punto de vista egocéntrico. Una persona en este estadio no toma en cuenta los intereses de los demás ni reconoce que difieren de los suyos; tampoco relaciona los dos puntos de vista. Las acciones las juzga en términos de consecuencias físicas más bien que en términos de intereses psicológicos de los demás. La perspectiva de la autoridad se confunde con la suya propia.

Estadio 2: *Estadio de designio e intercambio individual instrumental.* (Individualismo, fines instrumentales e intercambio)

Contenido. Lo correcto consiste en atender las necesidades propias o de otros y hacer tratos imparciales en términos de intercambio concreto.

1. Lo correcto consiste en seguir las reglas cuando resultan de interés inmediato para alguien. Actuar correctamente es satisfacer los propios intereses y necesidades, permitiendo que los demás hagan lo mismo. Es también correcto lo que es imparcial, esto es, lo que es un intercambio igual, un trato, un convenio.

2. La razón para hacer lo correcto es servir a los propios intereses y necesidades en un mundo en el que uno debe reconocer que los demás también tienen sus intereses.

Perspectiva social. Este estadio adopta una perspectiva individualista concreta. Una persona en este estadio separa sus intereses y sus propios puntos de vista de los de las autoridades y de los de los demás. Él o Ella es consciente de que todos tienen intereses individuales que satisfacer y que estos entran en conflicto, de modo que lo correcto es relativo (en el sentido individualista concreto). La persona íntegra o relaciona los intereses individuales en conflicto, los unos con los otros, mediante un intercambio instrumental de servicios, mediante necesidades instrumentales para los otros y la buena voluntad de los otros, o mediante el imparcial otorgamiento a cada persona de la misma cantidad.

2. *Nivel convencional* (la mayoría de los adolescentes y adultos)

¿Qué es lo correcto (“the right”)? Lo justo significa conformarse y seguir las reglas, los roles y las expectativas de la sociedad o de un grupo, como puede ser el grupo religioso o político. El conformarse significa más que un sencillo obedecer, porque indica una motivación interior que corresponde a las reglas.

Razones para sostener lo correcto. La aprobación y la opinión social, lealtad hacia personas y grupos, el bienestar de los demás y de la sociedad. El individuo emite juicios en estricta referencia a las reglas y las expectativas del grupo a causa de sus funciones.

Perspectiva social. Este nivel toma la perspectiva del individuo en relación con los otros. La persona en este nivel está dispuesta a escoger sentimientos, posturas y expectativas, primando sobre los intereses personales. La persona coloca su perspectiva desde una ‘regla de oro concreta’, poniéndose en el lugar del otro. No considera perspectivas de ‘sistemas’ generalizados.

Estadio 3: *Estadio de expectativas, relaciones y conformidad mutuas interpersonales.* (Orientación del “niño bueno”)

Contenido. Lo correcto consiste en adoptar una actitud amable, interesándose por los demás y por sus sentimientos, guardando lealtad y confianza con los compañeros, y estar dispuesto a seguir las reglas y las expectativas.

1. Lo correcto es vivir conforme a lo que esperan de uno los allegados, o conforme a lo que generalmente se espera al cumplir los papeles de hijo, hermana, amigo, etcétera. “Ser bueno” es importante e implica tener motivaciones aceptables, mostrando consideración respecto de los demás. También significa conservar las relaciones mutuas, mantener la confianza, la lealtad, el respeto y la gratitud.

2. Las razones para hacer lo correcto son la necesidad de ser buenos a los propios ojos y a los de los demás, y porque si uno se pone en el lugar del otro desearía buen comportamiento de parte de sí mismo (regla de oro).

Perspectiva social. Este estadio adopta la perspectiva del individuo en relación con los demás individuos. Una persona en este estadio es consciente de los sentimientos compartidos, de los acuerdos, y de las expectativas, que tienen primacía sobre los intereses individuales. La persona relaciona los puntos de vista a través de la “regla de oro concreta”, poniéndose en los zapatos de los demás. Él o Ella no tiene en cuenta una perspectiva sistemática generalizada.

Estadio 4: *Estadio de mantenimiento del sistema social y de conciencia.* (Orientación de la ley y el orden)

Contenido. Lo correcto consiste en cumplir el propio deber en la sociedad, manteniendo el orden social y apoyando el bienestar de la sociedad o del grupo.

1. Lo correcto es cumplir las obligaciones actuales que uno ha aceptado. Las leyes han de mantenerse excepto en los casos extremos en que entren en conflicto con otros deberes y derechos sociales vigentes. Es bueno también lo que contribuye a la sociedad o institución.

2. Las razones para hacer lo correcto son el sostener la institución funcionando como un todo, el autorrespeto o conciencia de cumplir las propias obligaciones definidas o las consecuencias: “¿Qué pasaría si todos lo hicieran?”

Perspectiva social. Este estadio diferencia el punto de vista del sistema social de los acuerdos o motivos interpersonales. Una persona en este estadio adopta el punto de vista del sistema que define los roles y las reglas. Él o Ella considera las relaciones individuales en términos de su lugar en el sistema.

3. *Nivel posconvencional* (una minoría de adultos, generalmente después de veinte o veinticinco años)

¿Qué es lo correcto (“the right”)? Lo justo se define según los derechos humanos universales o principios que la sociedad y el individuo deberían sostener. Mientras se considere justo el mantener la ley, porque la ley protege los derechos humanos, las violaciones de la ley están justificadas cuando la ley no protege los derechos humanos.

Razones para sostener lo correcto. Las razones están esencialmente definidas por un ‘contrato social’, por la noción de que el vivir en una sociedad implica un compromiso de respetar y apoyar los derechos de los demás, o por un ‘principio’: comprometerse a unos principios morales que cualquier persona pudiera percibir como radicalmente válidos.

Perspectiva social. La perspectiva es anterior a la sociedad. Se trata de un individuo racional que define los valores y los principios anteriormente a la sociedad o como una fundamentación para definir una sociedad buena y comprometerse con ella.

Es evidente que para Kohlberg el juicio moral tiene una connotación racional, pero también es claro que sería simplista reducir el concepto de juicio moral a un juicio racional sobre problemas morales. El juicio moral implica entonces asumir la perspectiva de los demás concebidos estos como sujetos en oposición a lo que sucede con la lógica en donde solo se consideran los puntos de vista con respecto a los objetos. Además, el juicio moral se basa sobre el principio de justicia, que según lo definido anteriormente

implica consideraciones de igualdad y de reciprocidad. El desarrollo moral se logrará cuando se dé el equilibrio gradual de las estructuras de la ‘toma de roles’ y de los principios de justicia (Mifsud, 1980, p. 86).

Estadio 5: *Estadio de derechos prioritarios y contrato social o utilidad.* (Orientación legal del contrato social)

Contenido. Lo correcto consiste en sostener los derechos, los valores y los contratos legales básicos de una sociedad, aun cuando entren en conflicto con las reglas concretas y las leyes del grupo.

1. Lo correcto es ser consciente del hecho de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones, que muchos de los valores y reglas son relativos al propio grupo. Tales reglas “relativas” deben mantenerse de ordinario, no obstante, por razón de imparcialidad y porque son el contrato social. Algunos valores y reglas no relativas, tales como la vida y la libertad, deben mantenerse en toda sociedad y sin considerar las mayorías de opinión.

2. Las razones para hacer lo correcto son, en general, los sentimientos de estar obligado a obedecer la ley porque uno ha hecho un contrato social de procurar y sostener mediante leyes el bien de todos, y proteger sus propios derechos y los derechos de los demás. La familia, la amistad, la confianza y las obligaciones laborales son también compromisos o contratos libremente asumidos e implican respeto por los derechos de los demás. Uno considera que las leyes y deberes se basan en el cálculo racional de utilidad para todos: “El mayor bien para el mayor número”.

Perspectiva social. Este estadio adopta una perspectiva de prioridad a la sociedad: la de un individuo racional consciente de valores y derechos prioritarios a los compromisos y contratos sociales. La persona integra las perspectivas mediante un mecanismo formal de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y proceso debido. Él o Ella considera el punto de vista legal, reconoce que entra en conflicto, y encuentra difícil integrarlo.

Estadio 6: *Estadio de principios éticos universales.* (Orientación de principios éticos universales)

Contenido. Este estadio asume el guiarse por principios éticos universales que toda la humanidad pueda seguir.

1. Al considerar lo que es correcto, el estadio 6 se guía por principios éticos universales. Las leyes particulares o los acuerdos sociales son válidos de ordinario porque se establecen sobre tales principios. Cuando las leyes los violan uno ha de actuar conforme a tales principios, que son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos. Estos no son solamente valores que se reconocen, sino también principios que se usan para generar decisiones particulares.

2. La razón para hacer lo correcto es que, en cuanto persona racional, uno ha visto la validez de los principios y se ha comprometido con ellos.

Perspectiva social. Este estadio adopta la perspectiva del punto de vista moral del cual derivan los ordenamientos sociales o sobre el cual se fundamentan. La perspectiva es la de todo individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o la premisa moral básica de respeto por las demás personas como fines, no como medios.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Especificidades del proceso de investigación

Para abordar el problema planteado inicialmente, pero especialmente para ofrecer soluciones al fenómeno de la violencia escolar, se recurrió a un diseño correlacional con el cual se pudiera establecer el grado de asociación entre el desarrollo moral y el comportamiento agresivo en situaciones de *bullying*. Los diseños de investigación con alcance correlacional no buscan explicaciones ni causalidades entre variables, su único fin es conocer el grado de asociación que presentan dos variables medidas, por lo cual de ninguna manera se plantea que el desarrollo moral cause un cambio en el nivel de agresión de los estudiantes que participan en el *bullying*, tan solo se busca identificar el grado de covarianza.

Las variables que se correlacionaron en este estudio fueron las siguientes:

Nivel de agresión: Esta variable fue medida empleando la escala AEPS, la que permite cuantificar cinco factores que conforman el comportamiento agresivo entre pares. Estos son: agresión física, victimización, *bullying* social, prosocial y burla.

Desarrollo moral: Esta variable se evaluó con el DIT 1, que permite determinar el estadio moral de los evaluados, basándose en la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg.

En cuanto a la muestra que se empleó para recoger la información que se requería para abordar el problema planteado inicialmente, dado que no se podía realizar un muestreo aleatorio, se recurrió al muestreo por conveniencia. Para este fin, se presentó el proyecto de investigación a varios colegios de la ciudad, hasta encontrar instituciones interesadas en contribuir al proceso investigativo, las que finalmente participaron en el estudio.

Para la selección de la muestra final se aplicó el Insebull a 653 estudiantes buscando identificar aquellos que fueran señalados por sus pares, por los docentes y por sus autorreportes como posibles agresores en situaciones de *bullying*. La muestra final estuvo conformada por 103 estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo de diferentes instituciones públicas y privadas de la ciudad de Bogotá, todos ellos fueron seleccionados a partir de los indicadores de agresión reportados en el Insebull. Para hacer parte de la muestra final, el participante debía tener una puntuación superior a la primera desviación estándar por encima de la media en dos de las tres escalas que conforman el Insebull. La muestra se conformó con 61,2 % de mujeres y una edad media de 16,3 años.

Instrumentos de recolección de información

Para este trabajo investigativo se utilizaron tres instrumentos: El DIT1 (Rest, 1986), el Insebull (Avilés & Elices, 2007) y la Escala de Agresión Entre Pares para Adolescentes (Cajigas de Segredo, Khan, Luzardo, Najson, & Zamalvide, 2004). A continuación se hará una presentación de cada uno de ellos.

Defining Issues Test 1 (DIT1) - Medición del desarrollo moral

La medición del desarrollo moral se realizó por medio del DIT1, implementado por Rest y basado en la teoría evolutiva del desarrollo moral de Kohlberg. Esta prueba se estandarizó en 1986 y lo que busca es medir

el nivel de desarrollo de los juicios morales realizados por un individuo a partir de dilemas.

Para este trabajo se utilizará la versión realizada por Martínez-Rojas (2008) en la que se adaptó el DIT1 en castellano para la población colombiana manteniendo la misma estructura de la prueba. Se hicieron los siguientes ajustes:

El ejemplo que trae el aplicativo se clarificó; las instrucciones se acortaron y se dejó únicamente lo básico; se adaptó completamente el lenguaje al sentido y uso del mismo en el contexto colombiano para cambiar expresiones y palabras que no significan lo mismo en el país o no se entienden, y, finalmente, se modificó el orden de las historias para ubicar la primera (Enrique y el medicamento) de quinta, ya que es la más compleja y la que mayores dificultades presentaba a quienes respondían el DIT1.

La versión castellana del *Defining Issues Test* mide el nivel de desarrollo moral de las personas que están en las edades entre los 14 años y la adultez a partir de la realización de juicios morales. Ubica al participante en un punto comprendido entre seis estadios de juicio moral, los cuales se encuentran jerarquizados (2, 3, 4, 5A, 5B y 6). Consta de seis situaciones moralmente problemáticas: “La ocupación de los estudiantes”, “El preso evadido”, “El dilema del doctor”, “El señor Gómez”, “Enrique y el medicamento” y “El periódico” frente a las cuales se espera que la persona evaluada emita un juicio sobre lo que haría en esa situación. Luego tiene que considerar una serie de doce cuestionamientos que deberían ser tenidos en cuenta para resolver el dilema que presenta la situación y evaluarlos con una escala de cinco categorías que van de “Muy importante” a “Nada importante”. Finalmente, debe seleccionar y ordenar, de acuerdo con el grado de importancia, cuatro de los doce cuestionamientos presentados.

La prueba se califica utilizando las respuestas que cada uno de los sujetos da como los cuatro argumentos más relevantes para la toma de la decisión. Los números de los argumentos se contrastan con las claves suministradas por el manual, en el que aparecen los estadios a los cuales pertenece cada argumento. De acuerdo con ello, se les da una puntuación de 4 a 1, correspondiéndole 4 al argumento de mayor importancia y 1 al de

menor. Posteriormente se suman los valores obtenidos en cada uno de los estadios y este valor se multiplica por 10 y se divide por 6, obteniendo así la puntuación directa en cada uno de los estadios. Un sujeto evaluado con el DIT1 puede tener puntajes en varios estadios; sin embargo, se toma como el estadio del juicio moral de ese sujeto aquel en el cual obtiene el puntaje más alto, pues este indica que hay una preeminencia de su razonamiento en dicho estadio.

El instrumento cuenta con escalas adicionales a saber:

La escala P, que equivale a la suma de los puntos dados a los ítems de los estadios 5A, 5B y 6, que resulta de los cuatro cuestionamientos que los sujetos han considerado más importantes para tomar una decisión en cada dilema e indica el razonamiento que recurre a criterios morales que van más allá de los estrechos límites familiares, nacionales e incluso étnicos, y se orienta por principios éticos de alcance universal a través de las opciones de conciencia del sujeto (Rest, 1979).

El índice D, que es una puntuación global de madurez moral que tiene en cuenta todas las elecciones a lo largo de los seis estadios de razonamiento que marcan los pasos evolutivos en el continuo desarrollo moral. El índice D es especialmente sensible a los cambios evolutivos y a los cambios que son consecuencia de intervenciones educativas (Rest, 1986).

Escalas de control: La prueba tiene dos que permiten determinar lo siguiente: la primera, la escala A, pretende tipificar la llamada orientación “antiestablishment”, que consiste en una especie de punto de vista en el cual supuestamente se condena la tradición y el orden social establecido, por su arbitrariedad y corrupción; y la segunda, que es la escala M, permite verificar si el sujeto ha comprendido lo que se le pregunta y contesta de acuerdo con ello y no según las apariencias. Los protocolos que califiquen con 8 o más en la puntuación directa, deben ser descalificados porque este puntaje evidencia que el sujeto apuntó a contestar aquellas razones o argumentos aparentemente más “sonoros”, que argumentos con validez y consistencia con una decisión y acordes con un razonamiento moral.

En el estudio no se utilizaron las puntuaciones P, D ni A, tan solo la ubicación del estadio moral del participante y la M para descartar posibles casos problemáticos por patrones de respuesta azarosos o inadecuados.

Insebull – Medición del bullying

Para la medición del *bullying* se utilizará el Insebull, el cual fue desarrollado por Avilés y Elices (2007). Esta prueba está compuesta por tres subinstrumentos: el Autoinforme y los Heteroinformes C y P. Su utilidad está justamente en determinar la existencia del fenómeno de la intimidación, las conductas más comunes que este fenómeno presenta, e identifica los roles típicos del *bullying*: agresores, víctimas y espectadores, en un determinado grupo de estudiantes.

El Autoinforme está diseñado para medir ocho factores (intimidación, victimización, solución moral, falta de integración social, constatación del maltrato, identificación de los participantes en el *bullying* y vulnerabilidad escolar). Los Heteroinformes C y P tienen los mismos ítems, pero lo responden distintas personas: el Heteroinforme C lo responden los compañeros, mientras que el P, los profesores. El Heteroinforme se construye a partir de tres componentes que equivalen a los tres roles del *bullying*: intimidación, victimización y contemplación. En este informe se valora a los demás participantes (compañeros de curso o alumnos en el caso del profesor), con un valor que oscila entre 1 y 9, donde 1 es nada representativo en la persona evaluada y 9 totalmente representativo, en cada uno de los atributos nombrados.

Escala de agresión entre pares para adolescentes

Esta escala se compone de 45 ítems, con respuestas tipo *likert* y es una traducción y adaptación del *Bullying, Fighting and Victimization de Bosworth*, de Espelage y Simon (Espelage, 2000, citado en Cajigas de Segredo et al., 2004) que se realizó en Montevideo, Uruguay.

Con los datos recolectados en población colombiana se corroboró la estructura factorial reportada en Uruguay y se encontraron algunas diferencias importantes. Por medio del análisis de componentes principa-

les con rotación oblimin (en la versión Uruguay se aplicó una rotación varimax ya que los factores fueron independientes). Las subescalas que lo componen son: agresión física, victimización, *bullying* social, conducta prosocial y burla.

Agresión física: Está compuesta por diez ítems, busca determinar la actitud de los participantes hacia el uso de agresiones físicas como, por ejemplo, golpear, patear, empujar, entre otros. Presenta un alfa de Cronbach de 0,650.

Victimización: Está compuesta por cinco ítems, busca indagar quiénes de los evaluados son víctimas de *bullying* en el grupo. Tiene un alfa de Cronbach de 0,745.

Bullying social: Se compone de los ítems que determinan el uso de comportamientos de exclusión social o de agresión social como, por ejemplo, apodos, evitar el contacto, impedir el acceso al grupo, entre otros. Presenta un alfa de Cronbach de 0,847.

Conducta prosocial: Se compone de siete ítems y permite explorar la realización de conductas de ayuda y apoyo a otros. Se relaciona de manera negativa con las demás escalas que conforman el instrumento. Presenta un alfa de Cronbach de 0,665.

Burla: Está compuesta por 11 ítems y explora los comportamientos de burla hacia otros como uso de sobrenombres o comentarios ofensivos. Presenta un alfa de Cronbach de 0,789.

Procedimiento para la recolección de la información

El procedimiento del estudio se realizó por fases que seguían el siguiente orden:

Fase I: Se convocó a los colegios públicos y privados de Bogotá para que participaran en el estudio haciéndoles una presentación del objetivo. En los colegios que decidieron apoyar el proyecto se contactó a los estudiantes de noveno, décimo y undécimo en cada salón de clases pidiendo su ayuda. Se solicitó formalmente que quienes decidieran participar entregaran un

consentimiento informado, firmado por los padres, en el que dieran el visto bueno sobre la participación de sus hijos. No se les informó explícitamente a los estudiantes el objetivo del estudio ya que podría sesgar los resultados, tan solo se les pidió ayuda para un trabajo investigativo sobre las situaciones y vivencias de un estudiante en la institución educativa. Al finalizar esta fase, se conformó una primera muestra compuesta por 653 estudiantes.

Fase 2: Luego de la etapa de reclutamiento de participantes se realizó una evaluación del rol en el *bullying* con el instrumento Insebull utilizando los Heteroinformes C y P además del Autoinforme. Esto se realiza con el fin de identificar a aquellos participantes que tengan el rol de agresor para hacer posteriormente mediciones de su desarrollo moral con el DIT1 y del nivel de agresividad. Se identificaron 103 estudiantes como agresores, que conformaron la muestra final. Recuérdese que el criterio de inclusión en la muestra fue que el participante debía tener una puntuación superior a la primera desviación estándar por encima de la media en dos de las tres escalas que conforman el Insebull.

Fase 3: A los estudiantes que conformaron la muestra final se les aplicó los dos instrumentos, el AEPS y el DIT1 para medir sus niveles de agresión y de desarrollo moral. Se aplicó en la misma sesión ambos instrumentos identificando a cada estudiante con un número para resguardar su identidad. Los protocolos recogidos se transcribieron en bases de datos de Excel, aunque posteriormente se transformaron en formato .sav de SPSS. Con el AEPS se dio una puntuación a cada estudiante en los cinco factores que componen el instrumento, mientras que con el DIT1 se ubicó el estadio del desarrollo moral característico.

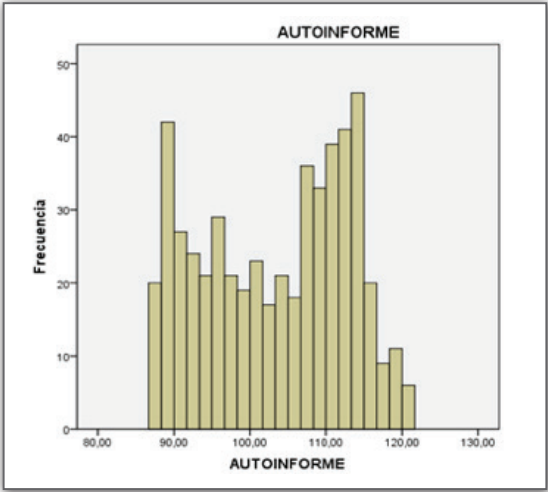
Fase 4: Los resultados obtenidos mediante el DIT1 sobre el nivel de desarrollo moral se asociaron con los puntajes de agresión, de tal manera que se pueda poner a prueba la hipótesis del estudio sobre la relación entre estas variables. Ya que la variable desarrollo moral estaba medida por el estadio de los evaluados y esta es de naturaleza ordinal categórica se utilizó una prueba Anova para comparar los puntajes medios de agresión que se encontraban en cada uno de los estadios del desarrollo.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Datos recabados

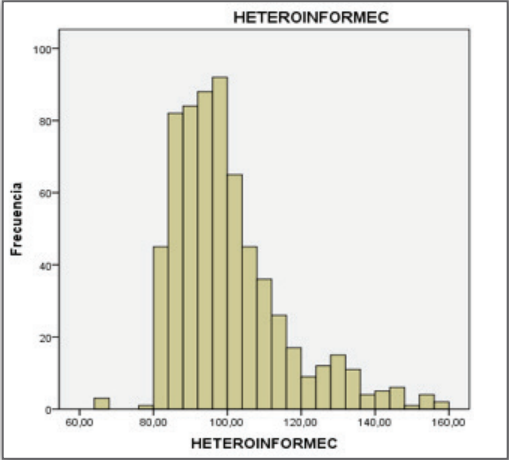
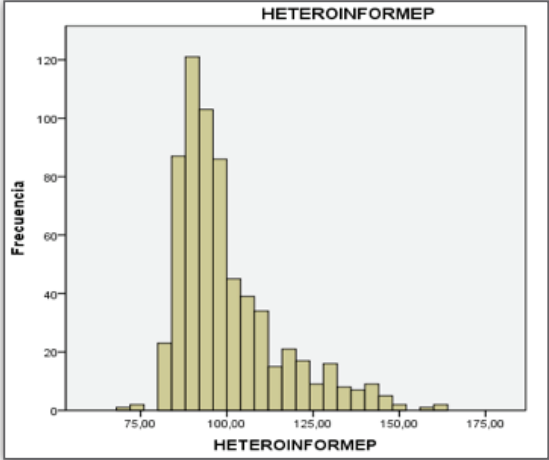
Con la aplicación de la escala de agresión del Insebull en sus tres formas (Autoinforme, Heteroinforme C y Heteroinforme P) se identificó a los participantes que conformarían la muestra final. En el Autoinforme se encuentra una puntuación media de 99,98 y una desviación de 10,93 de los cuales el 6,7 % superó la primera desviación estándar. En los puntajes del Heteroinforme C se encuentra una media de 100,34 y una desviación de 15,12; el 15 % superó la primera desviación estándar y en el Heteroinforme P la media es de 100,17 y 15,06, superando la primera desviación el 16,5 %. Los valores de media y desviación se aproximan a los esperados en el baremo de la escala, aunque hay una disminución notable de variabilidad en el Autoinforme (media 100, desviación 15).

Gráfica 1. Frecuencias Autoinforme



Fuente: Autores

Gráfica 2. Frecuencia Heteroinformes P y C



Fuente: Autores

Se estudió la correlación existente entre las puntuaciones de las tres formas del Insebull para identificar el grado de acuerdo entre estas para identificar a los agresores. No se encuentra correlación entre el Autoinforme con el Heteroinforme C ($r=0.061$, $N=638$, $p>0.05$) como tampoco se encuentra con el Heteroinforme P ($r=-0.03$, $N=638$, $p>0.05$). Sin embargo, existe una correlación fuerte y significativa entre las dos formas de Heteroinforme ($r=0.944$, $N=638$, $p<0,001$). Al realizar una comparación de medias entre los puntajes del Autoinforme y el Heteroinforme C se encuentra una diferencia significativa ($t(637)=-9.40$, $p<0,001$) con una medida del tamaño del efecto de $\delta=0,52$ según la diferencia tipificada. Por otra parte la comparación de medias entre el Autoinforme y el Heteroinforme P arroja una diferencia significativa ($t(637) = -15.75$, $p<0,001$) con una medida del tamaño del efecto $\delta=0,92$.

Finalmente se utilizó el índice de acuerdo entre observadores kappa de Cohen para explorar el grado de concordancia entre los Heteroinformes con el Autoinforme para identificar a los agresores. El Autoinforme con el Heteroinforme C tiene un bajo grado de acuerdo ($kappa=0.026$, $N=638$, $p>0.05$) y también guarda un bajo acuerdo con el Heteroinforme P ($kappa=-0.016$, $N=638$, $p>0.05$).

Con la lista de los participantes identificados con puntajes superiores a la primera desviación se cruzó la información esperando encontrar aquellos que tuvieran altas puntuaciones en dos o más de las formas del test; se encontraron 103 casos.

A la muestra seleccionada se le aplicó el AEPS y el DIT1 para identificar sus puntuaciones de agresividad y ubicarlos en uno de los estadios morales de Kohlberg. Con la aplicación del AEPS se puntuó a los participantes en cinco escalas: agresión física, victimización, *bullying* social, conducta prosocial y burla. La tabla 2 resume la información descriptiva de cada una de las escalas.

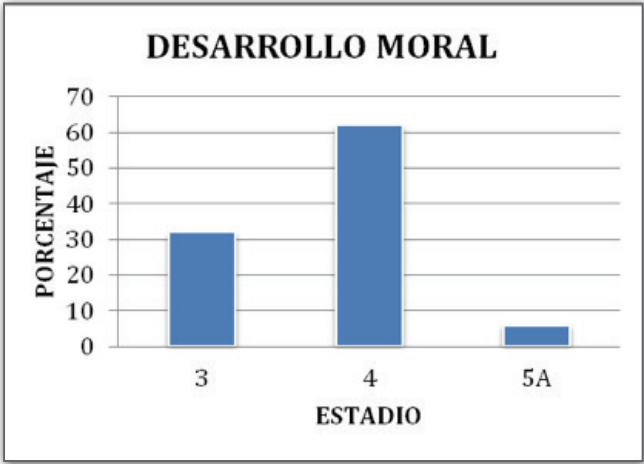
Tabla 2. Descriptivos

Subescalas de Agresión	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Agresión física	7	35	9,88	4,12
Victimización	4	20	7,12	3,46
Bullying social	6	24	7,56	2,66
Prosocial	4	20	12,39	3,97
Burla	7	31	13,40	4,93

Fuente: Autores

Con la aplicación del DIT1 se logró identificar el estadio de desarrollo moral de los participantes. La figura 6 permite observar que el mayor porcentaje de estudiantes agresores se ubicaron en el estadio 4 y solamente el 6 % alcanzó el estadio 5A. Según los datos, el 94 % de los evaluados se encuentra en un nivel convencional del desarrollo moral.

Gráfica 3. Porcentajes por estadio de desarrollo moral



Fuente: Autores

Los puntajes medios en el AEPS para cada estadio se pueden observar en la tabla 3.

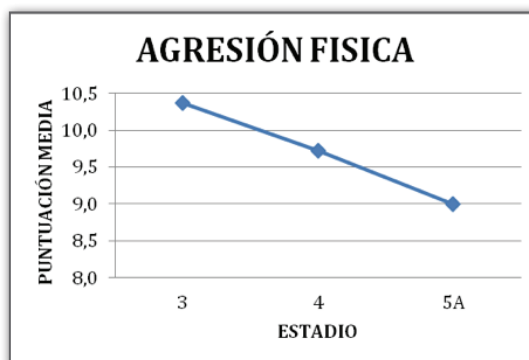
Tabla 3. Puntaje de agresión por estadio del desarrollo moral

	ESTADIO		
	3	4	5 ^a
AGRESIÓN FÍSICA	10,36	9,72	9,00
VICTIMIZACIÓN	7,12	6,94	9,00
<i>BULLYING</i> SOCIAL	7,82	7,47	7,17
CONDUCTA PROSOCIAL	11,73	12,67	13,00
BURLA	13,61	13,25	13,83

Fuente: Autores

En la agresión física se puede observar que hay menor presencia de esta en función del aumento en el estadio del desarrollo moral. Los menores puntajes se encuentran en el estadio 5A. Mediante una comparación con una Anova no se encuentran diferencias significativas entre las medias de los estadios ($F=0,408$; $p>0,05$). Si bien se evidencia una importante tendencia de disminución de la agresión física en función del desarrollo moral, esta no alcanza una significación estadística.

Gráfica 4. Puntuación de agresión física por estadio del desarrollo moral



Fuente: Autores

En victimización hay cercanía en los puntajes medios para los estadios 3 y 4, pero este se eleva en el estadio 5A. No se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las medias ($F=0,976$, $p>0,05$).

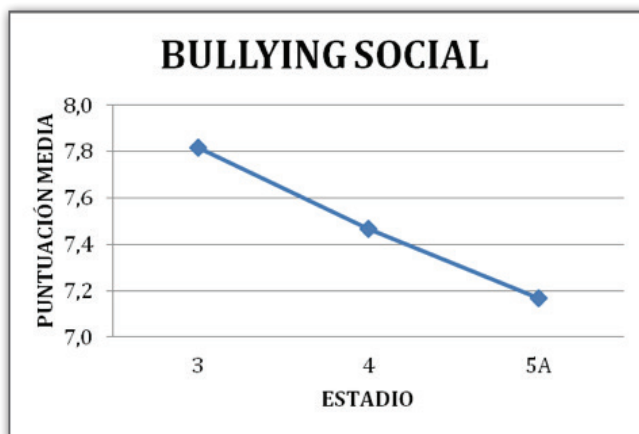
Gráfica 5. Puntuación de victimización por estadio del desarrollo moral



Fuente: Autores

En el *bullying* social Se presenta una evidente reducción en las puntuaciones a medida que aumenta el estadio moral. Sin embargo, al realizar una comprobación estadística por medio de la Anova no se encuentran diferencias significativas entre las medias de cada uno de los estadios ($F=0,256$; $p>0,05$).

Gráfica 6. Puntuación de *bullying* social por estadio del desarrollo moral



Fuente: Autores

Para el caso de conducta prosocial se observa una relación positiva entre el estadio y la presencia de este tipo de comportamiento. El mayor nivel se alcanza en el estadio moral 5A. Al evaluar las diferencias entre las medias utilizando la Anova no se encuentran diferencias significativas entre ellas ($F=0,689$; $p>0,05$).

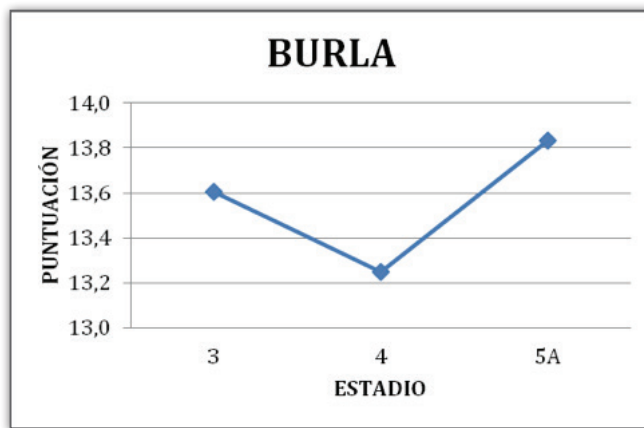
Gráfica 7. Puntuación de conducta prosocial por estadio del desarrollo moral



Fuente: Autores

Finalmente, en el caso de la burla se encuentra el mayor puntaje en el estadio 5A y el menor en el estadio 4. Comparando por medio de la Anova no se evidencian diferencias significativas entre los estadios del desarrollo moral ($F=0,08$; $p>0,05$).

Gráfica 8. Puntuación de burla por estadio del desarrollo moral



Fuente: Autores

Análisis de la información recabada

El propósito del presente estudio fue establecer la relación que existe entre la conducta de agresión y el desarrollo moral de los agresores en el fenómeno del *bullying*, en estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo, de instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.

Efectivamente, a partir del análisis de los datos recogidos se pudo constatar que los adolescentes agresores se ubican en los niveles más bajos del desarrollo moral, en la perspectiva de Kohlberg. Los datos muestran cómo a medida que se incrementa el estadio del desarrollo moral, se disminuyen las conductas de agresión tales como burla, agresión física y *bullying* social.

Al respecto del desarrollo moral, se encuentran estudios de varios tipos hechos con diferentes poblaciones, todos ellos con objetivos particulares.

Sin embargo, el propósito de estudiar en un grupo de adolescentes agresores su nivel de desarrollo moral, partícipes del fenómeno del *bullying* en Colombia, no se ha encontrado. De todas maneras se tienen algunos antecedentes alrededor de la temática que brindó información importante y permitió el nacimiento de la hipótesis de trabajo. Identificar si existe relación entre los agresores del fenómeno del *bullying* y el nivel de desarrollo moral.

Investigadores en todo el mundo se han interesado en el desarrollo moral, algunos lo han asociado al fenómeno del *bullying*; reflejando el desarrollo moral como una característica propia de la conducta prosocial y la empatía, aptitudes que favorecen la intervención de las conductas de agresión; planteando que la ausencia de estas características fomentan dichos comportamientos en los jóvenes y, por supuesto, favorecen la aparición de la intimidación escolar, entre otras.

A continuación se presentan las principales discusiones que se realizaron con la información recogida y analizada en la presente investigación.

Relación entre desarrollo moral y rol de agresor en situaciones de *bullying*

De acuerdo con los resultados obtenidos al procesar la información recabada, la hipótesis de trabajo establecida inicialmente se confirma, pues, tal como lo muestran las gráficas, a mayor nivel de desarrollo moral, la posibilidad de ser agresores en las situaciones de *bullying* se reduce. Por el contrario, mientras menor sea el nivel de desarrollo moral de un estudiante, dado que su razonamiento moral se halla en los estadios más bajos de los planteados por Kohlberg, las conductas agresivas se incrementan, lo mismo que la posibilidad de ser agresor.

Según los datos analizados, la relación que se puede establecer entre el nivel de desarrollo moral y la conducta agresiva, y, más en concreto, entre el desarrollo moral y el rol de agresor en las situaciones de *bullying*, es de importancia para la comprensión de las causas de este fenómeno en tanto que hay evidencia empírica que demuestra que a mayor nivel de desarrollo moral, esta conducta tiende a decrecer. En esta perspectiva, compete a la

escuela no solo darle un manejo sancionatorio a las conductas agresivas de los estudiantes, sino trabajar en la perspectiva de prevenirlas, entre otras cosas, a partir de un trabajo serio e intencionado que permita lograr que todos los estudiantes avancen de manera significativa en su proceso de maduración moral, en tanto que esta estrategia no solo les ayudará a los estudiantes a tener en su manera de proceder actitudes proactivas y capaces de contrarrestar el *bullying*, sino también contribuir a la formación de habilidades y destrezas en los estudiantes que les permita tomar decisiones moralmente adecuadas.

Efectivamente, como la literatura disponible lo afirma, el desarrollo moral de las personas es una condición de su proceso de maduración, que permite afirmar el hecho de que a mayor nivel en dicho desarrollo, el sujeto adquiere y construye en sus procesos de acción, conductas y comportamientos que se rigen por principios éticos de carácter universal, y por lo mismo, con mayores niveles de racionalidad y de respeto por el otro, dado que se fundamentan en principios morales.

A partir de la relación establecida entre el desarrollo moral y el nivel de agresión y el rol mismo de agresor, en situaciones de *bullying*, se puede afirmar que efectivamente una de las causas del *bullying*, sin que esta sea la única, es justamente el bajo nivel de desarrollo moral que posee una persona, en este caso el estudiante, y por lo mismo, lo reviste de una condición o de una característica específica que le permite asumir actitudes de hostigamiento, de agresión y de daño físico, psicológico y moral a otro estudiante, con los comportamientos que son propios del *bullying*. En este sentido, el bajo desarrollo moral permite no solo entender el fenómeno del *bullying*, sino también, efectivamente, incluir en los protocolos de intervención y de prevención el trabajo en torno a la formación de la conciencia moral de los estudiantes y, por ende, la búsqueda de niveles de desarrollo moral cada vez más altos en los escolares.

Es importante también realizar una reflexión sobre esta relación que se establece a partir de la presente investigación para seguir la indagación en esta dirección, pero además, para profundizar en aquellas habilidades y competencias propias de la formación moral de los estudiantes, que

más contribuyen al desarrollo de las habilidades éticas de estos y mejor contribuyen a superar las conductas agresivas, tales como la toma de perspectiva, la empatía, los sentimientos y las emociones morales, el uso de principios de carácter universal en las decisiones, entre otros aspectos.

Además de lo anterior, es preciso afirmar que tal vez uno de los aspectos más importantes que hay que potenciar en los procesos de formación moral de los estudiantes es todo lo concerniente al desarrollo de las emociones morales y de la empatía, puesto que estos dos componentes de la moralidad de las personas son tal vez las que más habría que desarrollar en los agresores, en la medida en que estas también son las que más ayudarán a que los agresores vean a sus víctimas como personas, con los mismos derechos y cualidades que los suyos y, por lo mismo, dignas de respeto y de un tratamiento similar al que les gustaría recibir para ellos mismos.

La presente investigación también conduce a plantear que el trabajo que se adelanta en las instituciones educativas en torno al manejo y la mejora de la convivencia escolar involucre de manera efectiva una labor que contribuya a mejorar los niveles de desarrollo moral de los estudiantes. Esto deberá estar integrado al proceso de construcción de una sana convivencia escolar, pero además debe pensarse en términos de una transversal que integre diferentes aspectos de la formación de los estudiantes, que contribuya, entre otras muchas cosas, a mejorar las relaciones entre los estudiantes en la perspectiva de la reducción del fenómeno del *bullying* y de sus consecuencias funestas.

Finalmente, también es relevante afirmar que para comprender el fenómeno del *bullying* y develar sus causas para realizar un abordaje y un manejo que les permita a los educadores superarlo es preciso continuar la indagación para que los educadores y los académicos interesados en el *bullying* tengan una mayor y mejor comprensión de los demás factores asociados a esta conducta, así como de otros aspectos que sean causa del mismo. Claramente, este estudio exploratorio sobre las causas del *bullying* no agota la necesidad que tiene la comunidad académica de seguir profundizando en el develamiento y la indagación de las demás causas de dicho fenómeno, de tal manera que, como se afirmaba inicialmente,

se supere el sobreinvestigado diagnóstico para continuar por la vía de la indagación de las causas, pero no solo para diagnosticarlas, sino para incluir en los procesos de intervención y de manejo del fenómeno estrategias y acciones conducentes a su atención. En este sentido, el trabajo en torno a la indagación de las causas del *bullying* requiere todavía de un largo y amplio camino de trabajo académico y científico.

Discrepancia de la autopercepción con la heteropercepción del rol de agresor en situaciones de *bullying*

Los datos recogidos y analizados en la presente investigación muestran claramente cómo hay una discrepancia entre la autopercepción que tienen los estudiantes que son agresores en el *bullying* con la heteropercepción que tienen sus compañeros o sus profesores sobre los comportamientos de ellos en las mismas situaciones de *bullying*. Claramente hay una discrepancia entre las dos percepciones. Los agresores consideran que no lo son o que sus conductas y comportamientos son normales, mientras que los compañeros de estos, que pueden ser sus víctimas o simplemente espectadores, pero además, los profesores que están en contacto con ellos, consideran que sus comportamientos son inadecuados, violentos, agresivos y que, por lo mismo, causan daño y dolor a quienes los reciben.

Buscando comprender este fenómeno, se puede afirmar que la primera causa de este tipo de comportamiento entre los adolescentes está relacionada con la posibilidad de que las conductas de los estudiantes sean efectivamente normalizadas, tanto por los actores de ellas como por quienes se hallan a su alrededor. Efectivamente son normalizadas por los agresores mismos puesto que muchos de ellos son personas que requieren de experiencias y de situaciones en donde puedan ser reconocidos, temidos y valorados por algo. En este caso, lo son por ser “duros”, agresivos, detentar fuerza y hasta poder físico frente a otros estudiantes. Esto les permite ganar un espacio de reconocimiento en el complejo mundo de la escala social en la que se hallan inmersos. Desde esta perspectiva, este comportamiento se legitima interiormente porque se constituye en un excelente acicate de la construcción de la propia identidad, así como de la autopercepción y de la construcción de la identidad. Además, esta situación se ajusta perfecta-

mente con lo característico de la adolescencia —etapa del desarrollo en la que más se presenta el *bullying*— en la perspectiva de la autoafirmación y de la búsqueda de reconocimiento.

Pero además de lo anterior, las conductas agresivas e intimidatorias de los agresores en situaciones de *bullying* son también normalizadas por quienes están a su alrededor, por muchas razones. Tal como lo afirma la literatura disponible, entre otras cosas, porque quienes así lo hacen buscan no convertirse ellos en víctimas de los agresores, lo que los lleva a legitimar sus comportamientos, constituyendo conductas que refuerzan el proceder de los agresores. Esto lleva a incrementar los comportamientos agresivos y percibirlos como adecuados y aceptados, ya que las tasas de refuerzo resultan más altas que las de castigo. Además también legitiman las conductas de los agresores porque en muchas ocasiones, quienes así lo hacen son personas más débiles que necesitan sentirse seguras frente a alguien más fuerte o, incluso, como una forma de estructurar y mantener el orden de la escala social que tácitamente se forma en los grupos de estudiantes.

De otra parte, los adultos que se hallan en el entorno inmediato en donde esta situación se presenta son personas que legitiman la violencia como una forma de vida o que minimizan los comportamientos violentos, restándoles toda posibilidad de conducta inadecuada, lo que conduce a que efectivamente quienes exhiben estas conductas terminen por considerarlas como una forma adecuada y normal de establecer relaciones.

En algunos casos, la conducta inadecuada se normaliza también cuando es producto de un aprendizaje, fruto de la pertenencia de los agresores a entornos familiares y sociales violentos, en donde previamente los comportamientos violentos son repetidos y “normales” al interior de las relaciones familiares. O también porque los entornos sociales en los que estos estudiantes conviven son entornos violentos o socialmente perturbados que hacen que los estudiantes se hallen expuestos a conductas violentas continuamente. Además han aprendido que al emitir dichos comportamientos agresivos reciben lo que desean.

De otra parte, también hay otro aspecto que desde el punto de vista psicológico permite explicar la discrepancia en la percepción y es justa-

mente la incapacidad de los agresores para hacer un *insight* sobre su propia manera de comportarse.

Efectivamente, una de las más complejas y difíciles habilidades psicológicas que las personas deben desarrollar en la perspectiva de generar estrategias de cambio y de ajuste en la personalidad es la capacidad de autoperibirse críticamente y, si se quiere, de conectarse con su yo interior, para que, libre de todo prejuicio y de toda máscara, se enfrente consigo misma para descubrirse tal y como es, y desde esta construcción ajustar lo que no está bien o modificar las conductas que no son adecuadas.

Si bien esta es una condición que toda persona debe desarrollar en su proceso de maduración, no siempre lo logra, y parece ser que cada vez es más difícil. La posibilidad de hacer *insight* supone un proceso de objetivación de la propia estructura personal para “ver”, como si se tratase de otra persona, lo que cada quien es, pero hacerlo desde una perspectiva crítica que le permita descubrir lo que es adecuado y agradable, pero también lo que definitivamente no lo es.

Esta incapacidad para hacer *insight* por parte de algunas personas es otra forma de explicación de la mencionada discrepancia entre la autopercepción y la heteropercepción, puesto que efectivamente si el *insight* existiera, rápidamente el agresor se haría consciente de lo inadecuado de sus conductas y, por lo mismo, haría lo posible por transformarlas.

Desde el presente análisis de la mencionada discrepancia se pueden plantear varias estrategias que permitan a los educadores y a los interesados en el mejoramiento de la convivencia escolar el planteamiento de acciones que contribuyan de manera significativa a la reducción de los altos niveles de *bullying* que se presentan en el ámbito de las relaciones escolares.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Al concluir este proyecto de investigación, se puede constatar efectivamente que el desarrollo moral ha sido interés de investigadores en todo el mundo y que, incluso, algunos lo han asociado al fenómeno del *bullying*, con características propias de la conducta prosocial y la empatía, las cuales son actitudes que favorecen la prevención de las conductas de agresión. Por el contrario, también se puede afirmar que la ausencia de estas características fomenta comportamientos agresivos en los jóvenes y, por supuesto, favorece la aparición de la intimidación escolar, entre otras.

De igual manera, es relevante señalar cómo la presente investigación permitió construir, con datos empíricos, dos hipótesis o propuestas de explicación del fenómeno de la intimidación escolar, al plantear cómo efectivamente a menor desarrollo moral, mayor posibilidad de mostrar conductas intimidatorias, por un lado, pero por otro, se pudo constatar cómo hay una discrepancia entre la manera como los agresores perciben sus propias conductas agresivas y la percepción que tienen sus pares y los profesores de dichas conductas.

A partir de estos dos hallazgos, se elaboraron las dos ponencias que se presentaron en el III Congreso Internacional de Convivencia Escolar en la ciudad de Almería, en España. Estos estudios hicieron parte de las memorias de dicho congreso, pero además se destacó el hecho de que la Universidad Sergio Arboleda estuviese adelantando investigaciones en este sentido,

dada la relevancia que tienen tanto para el contexto colombiano como para el internacional, sobre todo, por la ausencia de perspectivas como las expuestas en esta investigación, que se ocupó de plantear la relación del rol de agresor con los niveles de desarrollo moral y el problema de la normalización de los comportamientos de los agresores, desde sus propias percepciones, en contraposición a lo que perciben los pares y los profesores que se encuentran a su lado.

De igual manera, se puede considerar que esta investigación fue de orden exploratorio, que permitió plantear nuevas preguntas de indagación y nuevos retos a la comunidad académica. Efectivamente, a partir de los hallazgos se plantean aspectos como los siguientes:

Es necesario realizar un estudio que confirme lo aquí planteado, dado que como en el concierto de la comunidad académica no existen estudios similares a este, se debe hacer un estudio confirmatorio del mismo. Pero, además, porque al realizarlo, no solo se confirmarán los hallazgos, sino que efectivamente se consolidarán las explicaciones que se han dado de posibles causas del *bullying*.

Además, se abre una nueva perspectiva en el proceso de indagación sobre el fenómeno del *bullying*, en la dirección de trabajar con procesos de intervención que apunten al desarrollo de habilidades prosociales, pero, especialmente, de un trabajo con los estudiantes que contribuya a su desarrollo moral, pues claramente está demostrado que a mayor nivel en este, menores serán los comportamientos agresivos y el *bullying*, por su puesto.

REFERENCIAS

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 53-66.
- Avilés, J. M. (2006a). Bullying: *el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Avilés, J. M. (2006b). Diferencias de atribución causal en el *bullying* entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 201-220.
- Avilés, J.M., & Elices, J. A. (2007). *Insebull*. Madrid: CEPE.
- Barba, B. (2001). Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación, Educativa*. 6(13), 501-523.
- Barra-Almagiá, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19(1), 7-18.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Cajigas de Segredo, N., Khan, E., Luzardo, M., Najson, S., & Zamalvide, G. (2004). Escala de agresión entre pares para adolescentes y principales resultados. *Acción Psicológica*, 2004, 3(3), 173-186.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica *bullying* (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37-43.
- Dawkins, J. L. (1996). Bullying in school: doctors' responsibilities. *British medical journal*, 310(6975), 274-275.

- España. Defensor del Pueblo. (1999). *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. Madrid: Autor. Recuperado de <http://www.conflictoescolar.es/wp-content/uploads/2011/07/INFORME-DEL-DEFENSOR-DEL-PUEBLO-1999.pdf>
- Elliott, M. (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eron, L. D. (1987). The Development of Aggressive Behavior from the Perspective of Developing Behaviorism. *American Psychologist*, 42(5), 435-442.
- Espinosa, P., Díaz, M., & Vidal, M. (2002). Conducta antisocial y desarrollo moral en el menor. *Psicothema*, 14, 26-36.
- Farrington, D. P. (1993). *Understanding and preventing bullying. Crime and justice: A Review of Research* (Vol. 7). Chicago: University of Chicago Press.
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania: estado del arte. *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- Hernández, M. (2008). *Enseñar a combatir el bullying*. México: Reforma, Ciudad.
- Hersh, R., Reimer, J., & Paolitto, D. (1988). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *Medline*, 319, 319-348. doi: 10.1136/bmj.319.7206.348
- Kamii, C., & DeVries, R. (1982). *La teoría de Piaget y la educación pre-escolar*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Kohlberg, L. (1982). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 5(18), 33-51. doi: 10.1080/02103702.1982.10821935

- Kohlberg, L. & Colby, A. (1987). *The Measurement of Moral Judgment II. Standard Issue Scoring Manual*. New York: Cambridge University Press.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Browver.
- Kohlberg, L., Power, F. C. & Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E. & Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying: psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child Abuse & Neglect. The International Journal*, 23 (12), 1253-1262.
- Martínez-Rojas, J. G. (2008). *Evaluación del desarrollo moral de un grupo de estudiantes de grado décimo*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Martínez-Rojas, J. G. (2009). *Factores asociados al desarrollo moral en un grupo de estudiantes de grado décimo*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Mifsud, T. (1980). El desarrollo moral según Lawrence Kohlberg. *Estudios Eclesiásticos*, 55(212), 59-88.
- Mora-Merchán, J. A. (1997). El maltrato entre escolares: estudio sobre victimización a partir del cuestionario Olweus [Trabajo de investigación del programa de doctorado del departamento de Psicología Evolutiva y de Educación]. Universidad de Sevilla.
- Moreno, J.M. & Torrego, J.C. (1999). *Resolución de conflictos de convivencia en los centros educativos*. Madrid: UNED.
- Morrison, M., Furlong, M. J., & Smith, G. (1994). Factors associated with experience of school violence among general education, leadership, class, and special day class pupils. *Education and Treatment of Children*, 17(3), 356-369.
- Mooij, T. (1998). Elèves et agressions aux Pays Bas, *Revue Française de Pédagogie*, (123), 47-61.

- Molina, B., Pulido, R. & Solbes, I. (2011). Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*, 23(2), 245-251.
- Morita, Y., Soeda, K. & Taki, M. (1999). Japan in P. K. Smith, Y. Morita, J., Junger-Tas, D. Olweus, R., Catalana & P. Slee (Eds.). *The Nature of School Bullying: A Cross- national Perspective*, (pp. 309-323). London: Routledge. Olweus, R., Catalana & P. Slee (Eds), *The Nature of School Bullying*, pp. 27. London: Routledge.
- Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 26(2), 169–178. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:2<169::AID-AB3>3.0.CO;2-A
- Nabuzoka, D., & Smith, P.K. (1993). Sociometric Status and Social Behavior of Children with and without Learning Difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1435-1448.
- Newcomb, A. F., Bukowsky, W. M., & Patee, L. (1993). Children's Peer Relations: A Meta-analytic Review of Popular, Rejected, Neglected, Controversial and Average Sociometric Status. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 113 (1), 99-128.
- O'Moore, A. M. & Minton, S. J. (2004). *Dealing with Bullying in Schools*. London: Paul Chapman Press.
- Ortega, R. & Mora-Merchán. (2000). *Violencia escolar: Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum Edición y Comunicación.
- Ortega, R. (1997). El Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R., Del Rey, R. & Mora, J. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.
- Ortega, R., Sánchez, V. & Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 37-49

- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington, Hemisphere.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, (6), 644-660.
- Olweus, D. (1985). 80.000 bar er innblandeti mobbing. Norsk skoleblad. (Oslo, Noruega). (2), 18-23. Recuperado de http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4757-9116-7_5#page-1
- Olweus, D. (1989). Prevalence and incident in the study of antisocial behavior: definitions and measurement. En Klein, M. (ed), *Cross-natural research in self-reported crime and delinquency*. Dordrecht, Holanda: Kluwer.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Bullying at the school children: Basis facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 35 (7), 1171-1190.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, P., Mínguez, R., & Gil, R. (1996). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J.A. & Fernández, I. (1996). Working with the Educational Community against the Problem of Violence among Peer at School. The Seville Anti-bullying Project European Conference on Educational Research. Sevilla.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidad entre compañeros. En *Revista de Educación*, 304, 55-67.
- Ortega, R., (1995). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio empírico sobre violencia y maltrato entre compañeros de segunda etapa de E.G.B. en *Infancia y Sociedad*, 18, 191-216.

- Ortega, R., (1997). El Proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. En *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R., (2001). Conflicto, violencia y educación., Madrid: Caja Murcia.
- Ortega, R. y Cols. (1998). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega-Ruiz, R. (Coord.) (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Editorial Alianza.
- Ortega, R., Sánchez, V. & Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: Un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 37-49
- Paredes, M. T., Álvarez, M. C., Lega, L. & Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del *bullying* en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 295-317
- Pellegrini, A. D., Bartini, M. & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224.
- Piaget, J. (1987). *El criterio moral del niño*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Prieto, M. T., Carrillo, J. C., & Jiménez, J. (2005). La violencia escolar: un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(10), 1027-1045.
- Rachlin, H. (2002). Altruism and Selfishness. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(02), 239-250. doi: 10.1017/S0140525X02530053
- Rest, J. (1979). *Development in Judging Moral Issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rest, J. (1986). *Moral Development: Advances in Research and Theory*. New York: Prager.

- Ribes, E. (1989). La inteligencia como comportamiento: un análisis conceptual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 15, 51-67. doi: 10.5514/RMAC.V15.I1.23485
- Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. & Cox, I. K. (1996). The contributions of bullying and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual Differences*, 21(4), 609-612. doi. 10.1016/0191-8869(96)00105-5
- Rubio-Carracedo, J. (1987). *El hombre y la ética*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Ruiz, M. (Coord). (2003). *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). Competencia emocional de agresores y víctimas de *bullying*. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82
- Serrate, R. (2007). *Bullying. Acoso escolar. Guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. Madrid: Ediciones del Laberinto.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Sullivan, K., (2001), *The anti-bullying handbook*. Singapore: Oxford University Press.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Tresgallo, E. (2007). *Violencia escolar ("fenómeno bullying")*. Documento para padres, alumnos y profesores. "De las razones y excusas esgrimidas por el bully para agredir a sus víctimas". Recuperado de <http://www.acosomoral.org/pdf/violenciaescolarTresgallo.PDF>
- Villegas de Posada, C. (1997). Evaluación del desarrollo moral. Prueba DM-NJ. Bogotá.

Villegas de Posada, C. (2002). *Educación para el desarrollo moral*. Bogotá: Universidad de los Andes y Alfaomega.

Violencia en los colegios. [Editorial]. (27 de marzo de 2008). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2874889>

Zerpa, C. & Ramírez, J. (2004). Un instrumento de medición del desarrollo moral para estudiantes universitarios: Defining Issues Test (DIT). En *Revista de Pedagogía*, 25, (74), 427-450.

AGRADECIMIENTOS

Al Grupo de Investigación Invedusa, porque se ha convertido en un espacio de construcción del conocimiento y de indagación de los problemas que, como académicos y educadores, nos hacemos continuamente.

A la doctora Carmen Cecilia Suárez, porque con su apoyo incondicional, confianza y preguntas ha hecho que nuestras indagaciones avancen por el camino seguro del conocimiento.

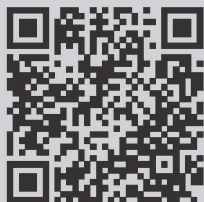
A todos los que han participado o se han vinculado al proceso de indagación realizado, porque con sus aportes hicieron que el proyecto llegara a buen término.



RELACIÓN ENTRE DESARROLLO MORAL Y EL ROL DE AGRESOR EN SITUACIONES DE *BULLYING*

El presente documento busca reportar los resultados del proceso de investigación que se siguió con el fin de establecer la relación entre desarrollo moral y el rol de agresor en situaciones de *bullying*. Se adelantó un proceso de búsqueda de antecedentes, se desarrolló un marco teórico y se procedió a la recolección de la información, mediante el uso de los instrumentos Insebull, de José María Avilés; el AEPS, de Nelda Cajigas, y el DIT1, de James Rest. Con el Insebull se constató la presencia del fenómeno del *bullying* en las instituciones educativas, como los roles en cada grupo de estudiantes: agresores, víctimas y espectadores. Con el AEPS se tipificó la conducta agresiva de los estudiantes, identificando la conducta adquirida por cada uno de ellos. Y con el DIT1 se evaluó el nivel de desarrollo moral de los estudiantes, teniendo como sustrato o supuesto la teoría de Lawrence Kohlberg. Con este trabajo se obtuvieron los datos que se presentaron en el III Congreso Internacional de Convivencia Escolar, en la ciudad de Almería en España, en mayo de 2013.

La finalidad de este estudio fue avanzar en el proceso de indagación sobre las posibles causas que subyacen en el fenómeno del *bullying*, buscando correlacionar cómo efectivamente una de las posibles explicaciones que se pueden dar a este tipo de conductas disruptivas en las instituciones educativas está asociada con bajos niveles de desarrollo moral en el caso de los agresores. Con los datos obtenidos, se pudo comprobar empíricamente, cómo en los casos estudiados se puede establecer y comprobar dicha relación. Efectivamente, la presente investigación es un aporte más a los procesos de comprensión de un fenómeno como el de la intimidación escolar, con sus consabidas consecuencias, pero adicional a esto, con los problemas que les genera dicho fenómeno a la convivencia escolar, a la formación ciudadana de los estudiantes, así como a la resolución pacífica del conflicto. Al realizar este estudio, se pudo avanzar en esta dirección, pero además se plantearon nuevos interrogantes que puedan ser resueltos en otras investigaciones interesadas en esta problemática.



Fondo de Publicaciones
Universidad Sergio Arboleda



9 789588 745817

UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA

Carrera 15 No. 74-40. Tels: (571) 325 7500 ext. 2131 - 322 0538. Bogotá, D.C.

Calle 18 No. 14A-18. Tels: (575) 420 3838 - 420 2651. Santa Marta